

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E  
NA ADOLESCÊNCIA**

LUCINEIDE MACHADO PINHEIRO

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA 'INCLUSÃO' ESCOLAR DE  
ALUNOS SURDOS: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS**

GUARULHOS – SP

2018

LUCINEIDE MACHADO PINHEIRO

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA 'INCLUSÃO' ESCOLAR DE  
ALUNOS SURDOS: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Salles Fidalgo.

GUARULHOS – SP

2018

LUCINEIDE MACHADO PINHEIRO

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA 'INCLUSÃO' ESCOLAR DE  
ALUNOS SURDOS: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS**

BANCA EXAMINADORA

MEMBROS TITULARES

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Salles Fidalgo  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / Guarulhos  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Brambilla Themudo Cavenaghi Lessa  
Pontifícia Universidade Católica – PUC / SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina da Cunha Pereira  
Pontifícia Universidade Católica – PUC / SP

---

Prof. Dr. Fábio Bezerra de Brito  
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo – EAFEUSP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Carvalho  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / Guarulhos

## MEMBROS SUPLENTEs

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Camargo Magalhães  
Pontifícia Universidade Católica – PUC / SP

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Otilia Guimarães Ninin  
Pontifícia Universidade Católica – PUC / SP

*À minha família, com amor e imensa gratidão.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda ciência, pela sua graça, bondade e misericórdia; por realizar infinitamente mais do que eu pedia ou imaginava. “Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?” (Salmos 116:12). “Renderei graças, porque Ele é bom e o seu amor dura para sempre”. (Salmos 136:01).

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, por me apoiar e viabilizar a minha dedicação integral ao doutorado. Palavras não são suficientes para expressar a minha gratidão.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Sueli Salles Fidalgo que, com um abraço acolhedor, aceitou-me como sua orientanda (que privilégio!), possibilitando que eu retornasse à Unifesp; por generosamente compartilhar seus conhecimentos, conduzir-me à reflexão e participar, de forma singular, da minha formação; pelo precioso tempo dedicado à leitura deste trabalho e orientação. *Mercie, Chérie!*

Aos participantes deste trabalho – alunos surdos e ouvintes, professores, coordenadores, intérpretes de Libras –, por gentilmente aceitarem colaborar com este estudo; pela receptividade, disponibilidade, discussões e aprendizados; e por confiarem em mim. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Unifesp, por participarem do meu processo formativo.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Pereira e Dr<sup>a</sup>. Ângela Lessa, pelas inestimáveis contribuições no exame de qualificação.

À Banca Examinadora, por aceitar participar da defesa desta tese e pela disposição em colaborar com as discussões.

Aos meus pais, às minhas irmãs Lucivânia e Sara, e à minha doce sobrinha, Clarice, pelas orações, pelo apoio e incentivo, apesar da distância.

À família Pinheiro Dias (Luciana, Sérgio, Davi e Levi), por me auxiliar de diversas formas e incansáveis vezes. À minha irmã Luciana, pelas palavras de incentivo e encorajamento; ao meu cunhado Sérgio, pelas aulas de francês; e aos meus sobrinhos queridos, Davi e Levi, por me lembrarem da importância em equilibrar o tempo dedicado ao trabalho e ao lazer, sempre que diziam: “tia, você só estuda!”.

A todos os amigos do doutorado, por tornarem essa caminhada mais gratificante e enriquecedora. Especialmente a Ivo, pela ajuda oportuna em vários momentos; à Márcia, Eliane e Márcio, por compartilharem saberes, sonhos e expectativas.

Aos amigos, pela sensibilidade em acolher meus pedidos de oração durante essa trajetória, pelo apoio e carinho.

À Rute Dourado, Assistente em Administração do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde, pela gentileza com a qual atendeu as minhas dúvidas e por ser sempre tão solícita.

À Francisca Tarciana Morais, pela revisão ortográfica e gramatical.

À Vivian Carvalho, pelo resumo em inglês.

A todos aqueles que se preocuparam e demonstraram atenção, sempre que perguntavam: “como vai o doutorado?”.

A todos vocês um abraço carinhoso, com enorme gratidão.

“Abraçar é dizer com as mãos o que a boca não consegue, porque nem sempre existe palavra para dizer tudo”.

(Mário Quintana)

“Democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria, é uma concha vazia”.

(Nelson Mandela)

## RESUMO

Este estudo, que se insere na intersecção da Educação, da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural e da Linguística Aplicada, objetiva investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados, com base no pressuposto de que, no âmbito da inclusão escolar, é o meio social que precisa se ajustar e oferecer respostas educacionais às singularidades dos alunos, suas capacidades e interesses. Assim, é imprescindível alterar as metodologias de ensino, investir na formação contínua do professor e desenvolver adaptações curriculares que se apresentam enquanto instrumento de compensação social (Vygotsky, [1924]1997), como vias de acesso aos conhecimentos escolares. Apoiado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1924-1934), na política nacional de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2003, 2001, 1996), e em autores que discutem a in/exclusão escolar (Fidalgo, 2018, 2013, 2006a; Lacerda, 2006) e temas adjacentes, como o ensino de Língua Portuguesa para surdos (Pereira, 2009; Fernandes, 2006b), este trabalho se encontra ancorado na Metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (Magalhães, 2006f) -- que possibilita intervir no contexto investigado, mediante a reflexão dos participantes sobre suas práticas --, e no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006), que colabora para organizar a discussão. Os dados foram produzidos em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados, com acessibilidade promovida por intérpretes de Libras, por meio da observação vídeogravada das aulas de Língua Portuguesa, aplicação de entrevistas aos professores e intérpretes e sessões reflexivas com esses participantes. Os resultados indicam: (1) a ausência das adaptações curriculares, bem como a dificuldade do professor em implementá-las – em decorrência do *déficit* constatado em seu processo formativo –, e revelam seu despreparo frente à diversidade; (2) demonstram que o ensino de Língua Portuguesa se pauta em uma abordagem de primeira língua (L1) para ouvintes, fundamentada na perspectiva tradicional de currículo e ensino de línguas, que desconsidera a diferenciação linguística dos alunos surdos; e (3) sinalizam que a relação entre os participantes contribui para o desenvolvimento das adaptações curriculares, embora seja prioritário investir num processo formativo inicial e contínuo de qualidade. As ações dos participantes viabilizaram a organização da aprendizagem e a criação de zonas de desenvolvimento proximal. Colaboraram, ainda, para a integração entre surdos e ouvintes, condição essencial, segundo Vygotsky ([1934] 2009), para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

## ABSTRACT

The present study, embodied in the intersection of Education, Social-Historical-Cultural Psychology and Applied Linguistics, investigates whether and how the curricular adaptations have been implemented in regular schools where deaf students are enrolled, based on the premise that, regarding educational inclusion, it is the social environment that must be adjusted and offer educational responses to the characters, abilities and interests of the students. Therefore, it is necessary to change the teaching methodologies, invest in teacher education programs and develop curricular adaptations that come forward as social compensation instruments (Vygotsky, 1924 - 1997) to enable access to school knowledge. Supported by Vygotsky's Social-Historical-Cultural Theory (1924 - 1934), by the national teaching-learning policy (BRASIL, 2003, 2001, 1996) and by authors who discuss educational inclusion and exclusion (Fidalgo, 2018, 2013, 2006a; Lacerda, 2006) and other analogous subjects, such as teaching Portuguese to deaf students (Pereira, 2009; Fernandes, 2006), the present study is anchored in the Critical Collaborative Research Methodology - PCCol (Magalhães, 2006f) – which enables an intervention in the investigated context, through participants' reflection on their practices --, and in the Social Discursive Interactionism (Bronckart, 2006), which contributes to the organization of the discussion. The data was produced in regular schools where deaf students are enrolled and where accessibility is (or should be) promoted by Libras – Brazilian Sign Language – by means of the observation of video recordings of Portuguese classes, interviews with teachers and interpreters, and reflective sessions (Magalhães, 2006) with these participants. Results show: (1) the absence of curricular adaptations, as well as the difficulties faced by the teachers in implementing them – due to the deficiency in their educational process –, and show how unprepared they are to deal with diversity; (2) that teaching Portuguese is based on a mother tongue approach (L1) for listeners, anchored in a traditional curricular and language teaching perspective, which does not consider the linguistic differences of deaf students; but (3) that relations between participants contributes to the development of curricular adaptations, although the priority should be investing in a good initial and continuous educational process. The actions taken by the participants enabled learning organization and the creation of proximal development zones. In addition to that, they also contributed to the integration of deaf and non-deaf students, an essential condition, according to Vygotsky ([1934] 2009), for the development of thinking and language.

## ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Adaptações curriculares.	169
Quadro 2: A dificuldade em implementar as adaptações curriculares na Escola “A” - dados da entrevista com a coordenadora Carmem.	230
Quadro 3: Discussão sobre a inclusão dos alunos surdos, nas reuniões de ATPC na Escola “A” - dados da entrevista com a coordenadora Carmem.	230
Quadro 4: Participação do professor Artur em cursos de formação contínua – dados da entrevista.	232
Quadro 5: Conhecimento de Libras do professor Artur – dados da entrevista.	233
Quadro 6: Sobre a experiência em lecionar para alunos surdos – dados da entrevista com a professora Suzana.	233
Quadro 7: Opinião da coordenadora sobre a inclusão de alunos surdos na Escola “A”.	234
Quadro 8: Os alunos são alfabetizados, mas não letrados – dados da 3ª. SR com a professora Suzana.	234
Quadro 9: As principais dificuldades dos alunos surdos do 9º ano B, da escola “A” – dados da entrevista com a professora Suzana.	235
Quadro 10: Sobre o nível de leitura das alunas surdas do 9º ano D – dados da 1ª. SR com o professor Artur.	235
Quadro 11: Sobre a produção individual escrita das alunas surdas do 9º ano D – dados da 2ª. SR com o professor Artur.	235
Quadro 12: Entrevista com os intérpretes de Libras, Joaquim e Fernanda, da Escola “A”.	236
Quadro 13: Linha do tempo dos eventos da pesquisa – Escola “A”	238
Quadro 14: Data e conteúdo das aulas gravadas dos participantes primários.	242
Quadro 15: Normas para a transcrição das Sessões reflexivas e das aulas gravadas.	247
Quadro 16: Normas para a transcrição da Libras.	248
Quadro 17: Exemplo de conteúdo temático – entrevista com a professora Juliana.	250
Quadro 18: Exemplo de discurso implicado (dados da 1ª. SR com a professora Suzana) e discurso autônomo (dados do PCN-Adaptações Curriculares).	251
Quadro 19: Exemplos de modalização na entrevista, sessões reflexivas e aulas gravadas com a professora Suzana.	252
Quadro 20: Categorizando perguntas.	253
Quadro 21: Intervenção do professor no material didático – dados da entrevista com Suzana.	260

Quadro 22: O (des) conhecimento sobre o PCN – Adaptações Curriculares – dados da entrevista com a professora Juliana.	260
Quadro 23: Falta de orientação para implementar as adaptações curriculares – dados da entrevista com Juliana.	261
Quadro 24: As adaptações inviabilizadas em decorrência do déficit de formação - dados da 1ª. SR com Artur.	262
Quadro 25: Falta de (in) formação para desenvolver as adaptações - dados da 1ª. SR com Suzana.	263
Quadro 26: Oferta de formação contínua insuficiente - dados da 1ª. SR com Suzana.	265
Quadro 27: Cursos de formação inicial insatisfatórios frente às necessidades da inclusão - dados da entrevista com Artur.	266
Quadro 28a: Implementar as adaptações curriculares requer suporte das esferas governamentais - dados da entrevista com Suzana.	270
Quadro 28b: O compromisso do Estado como fator fundamental para implementar as adaptações curriculares - dados da 1ª. SR com Suzana.	271
Quadro 29: A importância do papel desempenhado pelos intérpretes - dados da entrevista com a coordenadora Carmem.	274
Quadro 30: Trabalho integrado entre professores e intérpretes - entrevista com os intérpretes da Escola “A”, Fernanda e Joaquim.	274
Quadro 31: Ausência de pessoas com formação para desenvolver as adaptações - dados da entrevista com a coordenadora Carmem.	275
Quadro 32: O desconhecimento dos professores sobre como desenvolver as adaptações - dados da 1ª. SR com Suzana e Artur, respectivamente.	278
Quadro 33: Adaptações de pequeno porte organizativas e adaptações relativas ao currículo da classe (prescritas e realizadas) - dados da 1ª aula de Artur e Suzana, respectivamente.	280
Quadro 34: Adaptações de pequeno porte nos procedimentos didáticos e nas atividades (prescritas e realizadas) - dados da 1ª aula de Artur.	284
Quadro 35: O professor justifica a ênfase no ensino da gramática – dados da 1ª aula do professor Artur.	285
Quadro 36: Intervenção do professor e do intérprete na atividade realizada por Mariana e Roseli, em Libras – dados da 1ª aula de Artur.	286
Quadro 37: Atividade desenvolvida pelas alunas Marina e Roseli – dados das anotações de campo.	288
Quadro 38: Adaptações de acesso ao currículo (prescritas e realizadas) - dados da 1ª aula de Suzana.	289
Quadro 39: A professora associa as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos à questão visual – dados da 1ª SR com Suzana.	290
Quadro 40: Adaptação do aluno à dinâmica da escola e da sala de aula – 1ª SR com a professora Suzana.	291
Quadro 41: A precarização das condições do trabalho docente – dados da entrevista com a professora Suzana.	292

Quadro 42: Texto como pretexto para ensinar gramática – dados da 1ª. SR com o professor Artur.	295
Quadro 43: Informação sobre a letra da música – dados da 1ª aula do professor Artur.	296
Quadro 44: Uso do texto como pretexto para o ensino da gramática – dados da 1ª aula da professora Juliana.	297
Quadro 45: Falta de utilização da gramática da língua portuguesa nas produções escritas dos surdos - dados da 1ª. SR com o professor Artur.	298
Quadro 46: Dados da 1ª aula da professora Suzana.	304
Quadro 47: A gramática é ensinada de forma descontextualizada – dados da 1ª. SR com a professora Suzana.	304
Quadro 48: Dados da terceira aula da professora Juliana.	307
Quadro 49: Gramática normativa como um fator excludente – 1ª. SR com o professor Artur.	309
Quadro 50: Práticas de leitura voltadas apenas para os alunos ouvintes - dados da 1ª. SR com o professor Artur.	310
Quadro 51: Registro da 2ª aula do professor Artur.	311
Quadro 52: Registro da 2ª aula do professor Artur.	316
Quadro 53: Temática do texto discutida com as alunas surdas – dados da 2ª. SR com Artur.	317
Quadro 54: Excerto da 3ª aula da professora Suzana.	318
Quadro 55: O hábito e o gosto pela leitura estimulados por meio dos contos – dados da 3ª. SR com a professora Suzana.	321
Quadro 56: Dificuldades dos surdos em leitura e escrita justificadas devido à alfabetização tardia – dados da 1ª. SR com o professor Artur.	322
Quadro 57: A alfabetização tardia como reflexo do tipo de educação infantil oferecida ao surdo – dados da 1ª. SR com o professor Artur.	323
Quadro 58: Dificuldades de leitura de surdos e ouvintes - dados da 3ª. SR com a professora Suzana.	324
Quadro 59: Dificuldade em gramática atribuída aos surdos – dados da 1ª. SR com Suzana.	325
Quadro 60: Atividade escrita sobre advérbios – 1ª aula da professora Suzana.	329
Quadro 61: Atividade sobre artigo de opinião - dados da 2ª. SR com Suzana.	333
Quadro 62: Dificuldade das alunas surdas em produzir textos escritos - dados da 2ª. SR com Artur.	335
Quadro 63: Produção escrita da aluna surda Roseli (dados da 2ª aula do professor Artur).	336
Quadro 64: Ação de descrever - dados da 1ª. SR com Artur.	342
Quadro 65: Ação de informar parte I – dados da 1ª. SR com Artur.	342
Quadro 66: Ação de informar parte II – dados da 1ª. SR com Artur.	343
Quadro 67: Recursos visuais utilizados pelo professor – dados da 1ª. SR com Artur.	344

Quadro 68: Preparação docente por meio da colaboração: dados da 1ª. SR com o professor Artur.	346
Quadro 69: Reflexão sobre a ação - dados da 1ª. SR com Artur.	347
Quadro 70: Reflexão do professor Artur sobre a primeira aula – dados da 2ª. SR.	349
Quadro 71: Diferenças problematizadas - dados da 2ª. SR com Artur	350
Quadro 72: O impacto das ações colaborativas na formação - dados da 2ª. SR com Artur.	351
Quadro 73: Mudança de sentido dos ouvintes em relação aos surdos - dados da 2ª. SR com Artur.	352
Quadro 74: Negociação da próxima aula - dados da 2ª. SR com Artur.	353
Quadro 75: o protagonismo surdo como uma ação inclusiva - dados da 3ª. SR com Artur.	354
Quadro 76: Trabalho colaborativo: propiciador de transformações - dados da 4ª. SR com Artur.	356
Quadro 77: Ação do informar - dados da 1ª. SR com Suzana.	357
Quadro 78: Adaptação do aluno surdo à escola inclusiva: concepção da professora - dados da 1ª. SR com Suzana.	358
Quadro 79: Ação do descrever – 1ª. SR com Suzana.	360
Quadro 80: Recursos visuais: proposta e adaptação - dados da 1ª. SR com Suzana.	361
Quadro 81: Dramatização capaz de favorecer o aprendizado - dados da 1ª. SR com Suzana.	363
Quadro 82: Ação do confrontar – dados da 1ª. SR com Suzana.	364
Quadro 83: Ação do reconstruir – dados da 1ª. SR com Suzana.	364
Quadro 84: Processo de negociação para a próxima aula - dados da 1ª. SR com Suzana.	365
Quadro 85: Considerações sobre a avaliação - dados da 2ª. SR com Suzana.	367
Quadro 86: Considerações sobre a prova - dados da 2ª. SR com Suzana.	368
Quadro 87: Implementação das adaptações por meio da colaboração entre os participantes - dados da 2ª. SR com Suzana.	370
Quadro 88: Suposto aprendizado demonstrado pela atenção à aula - dados da 3ª. SR com Suzana.	372
Quadro 89: Negociação da adaptação para a próxima aula - dados da 3ª. SR com Suzana.	373
Quadro 90: Compreensão da professora sobre não ser compreendido em sua língua - dados da 4ª. SR com Suzana.	374

## **LISTA DE SIGLAS**

NEEs – Necessidades Educacionais Específicas

FPS – Funções Psicológicas Superiores

ZDPs – Zonas de Desenvolvimento Proximal

MHF – Modelo Hegemônico da Formação

MEF – Modelo Emergente da Formação

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE/CBE - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais

GEICS - Grupo de Estudos sobre Identidade e Cultura Surda

PUC – Pontifícia Universidade Católica

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

SEs – Secretarias de Educação

SEEs – Secretarias Estaduais de Educação

SMEs – Secretarias Municipais de educação

CPs – Coordenadores Pedagógicos

Projeto Político Pedagógico - PPP

CAA – Comunicação Alternativa Ampliada

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

Libras – Língua Brasileira de Sinais

PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração

SR/SRs – Sessão Reflexiva/Sessões Reflexivas

TSHC – Teoria Sócio-Histórico-Cultural

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PIB – Produto Interno Bruto

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Bradesco - Banco Brasileiro de Descontos

CIESP - Centros das Indústrias do Estado de São Paulo

FACESP - Federação das Associações Comerciais de São Paulo

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ATPCs – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	18
<b>SEÇÃO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	29
1.1 Conceitos centrais em Vygotsky e sua correlação com a educação de surdos	30
1.2 Currículo: um vasto campo de estudos	58
1.2.1 As tendências tradicionais do currículo	67
1.2.2 As tendências críticas do currículo	71
1.2.3 O estruturalismo e o pós-estruturalismo	86
1.2.4 As tendências pós-críticas do currículo	88
1.2.5 O currículo na contemporaneidade e outros conceitos	98
1.3 A formação docente na perspectiva da profissionalização e de uma escola para todos	123
1.3.1 A formação profissional docente sob o viés da reflexão	123
1.3.2 A formação docente na perspectiva da profissionalização – breve histórico	145
1.4 Adaptações curriculares	153
1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa	177
1.6 O ensino de Língua Portuguesa para surdos e as questões de leitura e escrita	187
<b>SEÇÃO 2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	200
2.1 A Teoria Crítica e a Pesquisa Crítica de Colaboração	201
2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	217
2.2.1 O trabalho educacional enquanto agir: por que analisá-lo?	221
2.2.2 O modelo de análise textual proposto por Bronckart	223
2.3 Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes	226
2.3.1 O macrocontexto da pesquisa	226
2.3.2 O microcontexto da pesquisa	229
2.3.3 Os participantes da pesquisa	231
A pesquisadora	231
Artur	232
Suzana	233
Carmem	234
Katarina, Tamires, Sandra e Marcos	234
Mariana e Roseli	235
Juliana	236
Fernanda e Joaquim	236
2.4 Procedimentos para a produção dos dados	237
2.4.1 Etapas e períodos para a produção dos dados	237
2.4.2 Instrumentos e procedimentos para a produção dos dados	240
Observação das aulas de Língua Portuguesa	241

As Sessões Reflexivas (SRS)	242
As entrevistas	244
Documentação	245
Notas de Campo	247
2.5 Normas para a transcrição das Sessões Reflexivas e das aulas gravadas	248
2.5.1 Normas para a transcrição da Libras	249
2.6 Procedimentos e categorias de análise dos dados	250
2.7 Questões de credibilidade	255
<b>SEÇÃO 3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>258</b>
3.1 Adaptações curriculares e o processo formativo docente	259
3.2 Aspectos curriculares de Língua Portuguesa e a constituição de práticas em que o aluno surdo é autorizado a participar	293
3.3 A pesquisa colaborativa como espaço de reflexão para a implementação das adaptações curriculares	338
3.3.1 Colaboração entre a pesquisadora e o professor Artur	339
3.3.2 Colaboração entre a pesquisadora e a professora Suzana	355
3.4 Adaptações curriculares: respostas educacionais frente às especificidades de aprendizagem	373
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b>	<b>394</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	400
ANEXOS	CD

---

## INTRODUÇÃO

---

“Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

(Paulo Freire)

*Inclusão* e *exclusão* são palavras que têm norteadas, nas últimas décadas, as discussões sobre quem entra ou não na escola. Impulsionada pelo imperativo ético da democratização do ensino, a *inclusão* escolar, fundamentada em princípios como igualdade e equidade de oportunidades, emerge na década de 1980 e se consolida – apenas em termos legais – na década de 1990, no contexto educacional brasileiro, influenciada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca – Espanha, 1994). Compromete-se em oferecer educação de qualidade, acesso e permanência, na escola, a todas as pessoas. Propõe-se, também, em promover mudanças, de modo que o sistema educacional, em sua completude, adapte-se para receber e acolher a diversidade.

A despeito do imperativo que legitima o acesso à educação e institui prerrogativas para o alcance universal, observa-se que há uma relativização do significado da palavra *todos*, posto que, em muitos contextos, a ampliação do número de vagas ocorre de forma irregular, em condições precárias e habitualmente seletiva, possibilitando a entrada de algumas pessoas e inviabilizando o direito ao acesso de outras. Por vezes, possibilita-se a entrada, mas não a permanência; e, quando esta ocorre, dada às condições em que se efetiva, deflagra-se outro processo de *exclusão*, à medida que o aluno passa a ser considerado como alguém que ocupa uma vaga no sistema público de ensino, um corpo que assume um lugar marcado na sala de aula, um número na lista de frequência do professor, uma cifra nas estatísticas e no aparato burocrático do Estado, configurando, assim, o que

Bourdieu (2003) denominou de *excluídos do interior*, ao se referir “[...] àqueles que mesmo estando dentro, permanecem fora” (FREITAS, 2013, p. 24).

Ao mesmo tempo em que se possibilita a entrada de um suposto *todos*, não se visualiza o fomento das condições para uma educação de qualidade, pois é frequente encontrarmos escolas destituídas de infraestrutura adequada e professores despreparados. A ordenação de uma educação para *todos*, diretamente relacionada ao incremento da dignidade humana, sinaliza a entrada dos alunos na escola e configura uma problemática: seja em relação à *exclusão* daqueles que almejam se tornar alunos ou dos que, embora assim intitulados e compondo as estatísticas, não fazem parte, de fato, da trama que circunda o cotidiano escolar.

Portanto, é a partir do significado das palavras *inclusão*, *exclusão*, *todos* e suas nuances que iniciamos a discussão e reflexão sobre a temática central deste trabalho, que são as adaptações curriculares como instrumento de compensação social para alunos surdos, com base na perspectiva sócio-histórico-cultural, porque é no bojo das questões relativas à diversidade no contexto de inclusão educacional que elas emergem, enquanto elementos que visam promover e fortalecer a igualdade de oportunidades no sistema educacional; e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de atuar diante das diferentes potencialidades e dos diversos percursos que os alunos trilham para aprender, de modo que todos usufruam o direito de aprender e participar.

Focalizaremos a nossa análise na complexa e ideológica rede que permeia o currículo – porque “muitos dos problemas que afetam o sistema educativo”, tal como afirma Sacristán (2000, p. 30), “têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular” –, e em seus desdobramentos, no que tange ao padrão que vem sendo ofertado na educação dos surdos; o que o torna, paradoxalmente, inacessível a um número significativo de alunos, desde o macrocampo político que o prescreve ao microcampo de ordem prática, representado pela sala de aula.

O currículo que, em seus fundamentos mais elementares, constitui-se enquanto percurso formativo, tem se convertido num obstáculo para os alunos surdos, visto que mantém um padrão de desenvolvimento homogeneizador. Quando

esses alunos se deparam com condições produtoras do fracasso escolar – segundo Charlot (2000), o fracasso escolar por si só é um objeto inencontrável, o que existem são condições sociais, políticas e educacionais que criam tal realidade e evidenciam que a situação de fracasso escolar não se configura como um fenômeno produzido exclusivamente dentro da escola –, e não respondem positivamente às expectativas de eficiência do sistema educacional, a medida que, irrefletidamente, a escola adota, é manter o padrão homogeneizador (em termos de metodologia e material didático) e atribuir as causas do diagnóstico de insucesso escolar às supostas inaptações e incapacidades dos alunos, ao invés de proporcionar um meio com condições favoráveis para que se desenvolvam e de procurar diversificar formas por meio das quais poderão aprender.

*Inclusão*, nesse contexto de condições objetivas que apontam para uma situação de fracasso e baixo desempenho escolar, adquire um novo contorno, pois reflete demanda, novas ações e diagnósticos que insistem em ordenar a ambientação do diferente, por si próprio, para que ele produza resultados similares àqueles que sempre estiveram inseridos; de modo que a unidade não atrapalhe a totalidade, para que a caracterização das especificidades de aprendizagem não se torne um impedimento ao trabalho com os demais. Nesse sentido, a *inclusão* se assemelha aos princípios do modelo integrador, que o antecedeu, pois a escola, no lugar de se adaptar, confere as causas do insucesso ao aluno, que tem de se adequar para ser aceito em sala de aula.

É nesse ponto que a *inclusão* e a *exclusão* ou, ainda, o binômio in/exclusão, como grafado por alguns autores (FIDALGO, 2018, 2006a; LUNARDI, 2001; PADILHA, 2004; VEIGA-NETO e LOPES, 2011), desvelam-se como pertencentes à mesma rede de poder de uma ampla estrutura sociopolítica. A *exclusão* se desnuda, como diz Dubet (2003, p. 41), em “experiência subjetiva vivida potencialmente como uma destruição de si”, e não enquanto fenômeno sistêmico objetivo, posto que o sujeito é responsável pela sua própria adaptação e educação, presentificada num circuito de opressão, promotor da sua invisibilidade. E, se ele passa a ser, indiretamente, incumbido de sua adaptação ao meio escolar, suas particularidades, diferenças e potencialidades se tornam imperceptíveis, apagadas, silenciadas. Suas

necessidades não são contempladas e o sistema educacional, de forma geral, isenta-se de qualquer responsabilidade e ação frente ao excluído, que, segundo Castel (2007), é definido como “aquele que, por sua invisibilidade, não perturba, não mobiliza e não altera a rotina do mundo” (CASTEL, 2007 *apud* VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 130).

De modo contrário, porém, de acordo com os princípios norteadores da educação inclusiva, dos quais compartilhamos, é a escola que tem de se adaptar em direção às particularidades dos alunos, de forma a proporcionar-lhes o respeito, a autonomia e a dignidade que, conforme defende Freire ([1996] 2002, p. 25), trata-se de “um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

É fundamental, portanto, criar um ambiente facilitador e integrador de aprendizagens, que conduzirá ao desenvolvimento com a mediação do professor. Um meio sociocultural com condições favoráveis e possibilidades para todos e, entre eles, as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs)<sup>1</sup>, pois, assim como afirma Vygotsky ([1924] 1997, p. 230), “as limitações provocadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência”. Ou seja, partem do meio social que frequentemente não se adapta para inserir e acolher as diferenças. O autor propõe que a luta deve ser social, no sentido de que o meio seja organizado para receber a criança com NEEs e prover todas as formas para o seu desenvolvimento; o que se traduz enquanto compensação social.

---

<sup>1</sup> Muitos são os termos que vêm sendo utilizados para se referir às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NEEs. Segundo Fidalgo e Magalhães (2017, p. 63), “após a aprovação da Lei de Inclusão 13.146/2015, o Brasil tem mais uma vez iniciado a discussão sobre como chamar as pessoas com deficiência. No passado, muitas foram as formas de se referir às pessoas deficientes – algumas seguiam uma visão bastante preconceituosa, outras eram mais aceitáveis”. As autoras ainda comentam que, durante muito tempo, os termos “pessoa portadora de deficiência” e “pessoa com necessidades educacionais especiais” foram utilizados e criticados. O primeiro, porque implica dizer que quem porta algo, pode não mais portá-lo; e o segundo, porque qualquer pessoa tem, de certo modo, necessidades educacionais especiais. Neste trabalho, optamos pelo uso do termo necessidades educacionais específicas – NEEs, porque entendemos, assim como Fidalgo e Magalhães (2017, p. 63), que “há muitas crianças [ou adolescentes e jovens] em escolas que têm necessidades específicas [como os surdos], mas não são deficientes [...]”. Tratando-se de citações, evidentemente, manteremos a forma adotada pelos autores.

Julgamos importante esclarecer que, ao problematizarmos a *inclusão*, não significa sermos contra as práticas e políticas que a inventam, tal como uma necessidade do nosso tempo. Tampouco, nosso papel consiste em perceber as deficiências da estrutura sociopolítica e educacional que a permeia e nos acomodar frente a essa realidade. Nosso intuito é constatar para colaborar e impulsionar mudanças. Assim como diz Freire (2000, p. 42), “constato para mudar e não para me acomodar”; embora sabendo que “mudar é difícil, mas é possível.” (FREIRE, 2000, p. 43). Assim, concordamos com a Declaração de Salamanca, ao afirmar que:

Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para *todos*; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Todavia, reiteramos a necessidade de que os pressupostos norteadores da educação inclusiva sejam concretizados em todas as suas dimensões; que o discurso seja operacionalizado por meio de ações efetivas, de programas de formação de professores, de infraestrutura adequada, de materiais didático-pedagógicos de qualidade e, principalmente, de práticas pedagógicas que atendam a todos em suas peculiaridades. Caso contrário, a escola continuará inserindo o aluno em sala de aula, como se a presença física dele materializasse a aceção do termo “incluir”. Para Goés (2004), se a escola não estabelecer esquemas de suporte ao professor, se ela não alterar a metodologia e o delineamento do currículo, não poderá atender ou proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos diferentes.

Ao falarmos em currículo na educação inclusiva, convém destacarmos que não significa recriá-lo, com supressão de conteúdos ou eliminação de disciplinas, como se os alunos com necessidades educacionais específicas não pudessem aprender como os demais. Mas, pelo contrário, trata-se de adequá-lo, considerando as especificidades desses alunos, focalizando as suas capacidades e a zona de desenvolvimento proximal, que é definida em termos vygotskyanos, como a distância entre o nível de aprendizagem real e o nível de aprendizagem potencial.

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

Preocupados em entender como a escola pode oferecer as condições para uma educação de qualidade e acesso ao currículo, muitos pesquisadores, nos últimos anos, aqui no Brasil, têm se debruçado a estudar a questão das adaptações curriculares na educação inclusiva, como: Ruzza (2016), Taveira (2014), Pires (2013), Colacique (2013), Costa (2011), Pinto (2011), Vieira (2008), Finck (2009), Glat (2009) e Zanata (2004); e em outros países, autores como Costa (2016), Gomes (2012) e Ramos (2011).

Em seus estudos, Finck (2009), preocupou-se em compreender a adaptação curricular para alunos surdos, com ênfase nas práticas docentes, por meio da verificação entre o que estava prescrito no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola e aquilo que era realizado no planejamento dos professores, com o intuito de encontrar recursos pedagógicos eficientes para o processo de ensino-aprendizagem. Zanata (2004), Pinto (2011), Costa (2011) e Vieira (2008), investigaram as concepções dos professores sobre as adaptações curriculares de Língua Portuguesa, para entender a influência sobre as práticas pedagógicas direcionadas às necessidades dos alunos surdos. Colacique (2013) propôs-se a entender quais são as adaptações necessárias para promover a inclusão efetiva das pessoas surdas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Pires (2013) estudou a aquisição da escrita dos alunos surdos para analisar a pertinência das adaptações curriculares. Taveira (2014) centrou esforços em entender quais são as práticas pedagógicas inspiradas pela experiência visual da surdez e os eventos de letramento que contribuem para a inclusão dos alunos surdos; e Ruzza (2016) verificou se os surdos têm seus direitos educacionais, no âmbito da política de inclusão, garantidos ou reprimidos.

Aproximando-se desses estudos e, ao mesmo tempo, distanciando-se dos mesmos, concentramo-nos em atender a três objetivos, no contexto da educação inclusiva: (1) investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados; (2) analisar os aspectos curriculares de Língua Portuguesa contemplados na formação do aluno surdo; e (3) entender criticamente se a relação entre os participantes colabora para implementar as adaptações curriculares.

Apoiado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) de Vygotsky, este trabalho apresenta um caráter interdisciplinar, encontra-se ancorado, quanto à metodologia, na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), somado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006), que auxilia a organizar a discussão. Dessa forma, insere-se na intersecção da Educação, da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural e da Linguística Aplicada.

Para efeito de organização, dividimos esta tese em três seções: (1) na primeira, abordamos a fundamentação teórica; (2) na segunda, apresentamos o percurso teórico-metodológico; e, (3) na terceira, tratamos da análise e discussão dos dados.

Com relação à primeira seção (1), em que abordamos a fundamentação teórica, de forma a traçar o escopo das teorizações sobre as quais nos debruçamos, julgamos conveniente estruturá-la em seis subseções.

Na (1) primeira subseção, *Conceitos centrais em Vygotsky e sua correlação com a Educação dos Surdos*, discorreremos sobre a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e seus fundamentos centrais, com ênfase: nas questões de ensino-aprendizagem, no processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) – que partem do nível interpsicológico para o intrapsicológico, sob a mediação dos instrumentos e signos –, na formação de conceitos científicos e cotidianos, e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Debruçamo-nos, também, em estudos sobre pensamento e linguagem, aprendizagem colaborativa, compensação social e nos estudos sobre a Defectologia, procurando delinear as implicações e a correlação com a Educação dos Surdos.

Na (2) segunda subseção, *Currículo – um vasto campo de estudos*, apresentamos as acepções construídas historicamente em relação à terminologia curricular, a partir de uma incursão pelas principais teorias (ou tendências) e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, a saber: (A) as Teorias Tradicionais, que discutem as vertentes tecnocrática e progressista do currículo; (B) as Teorias Críticas, que buscam entender o impacto do currículo e das ideologias no universo de produção capitalista, e (C) as Teorias Pós-Críticas, que enfatizam as questões da linguagem, o discurso e as formas textuais de análise. Particularmente, cada uma dessas teorias encontra ressonância nos paradigmas de ensino-aprendizagem, que ocorreram paralelos aos princípios desses movimentos, sobre os quais, também, detivemo-nos de forma sucinta, a saber: o Behaviorismo, o Construtivismo e o Socioconstrutivismo.

Na (3) terceira subseção, *A formação docente na perspectiva da profissionalização e de uma escola para todos*, tratamos da formação do professor, fator fundamental para a concretização das propostas pedagógicas. Num primeiro momento, discorremos sobre a problemática da educação inclusiva, seus impactos na prática docente e no desenvolvimento curricular, e explicitamos os modelos de formação que emergiram, com o intuito de preparar o professor para a situação na qual está inserido. Em outro momento, tecemos considerações acerca do processo de profissionalização docente, a partir de dois aspectos: a profissionalidade e o professionismo.

Na (4) quarta subseção, *Adaptações Curriculares*, apresentamos as conceitualizações, os marcos legais e os princípios norteadores. Discutimos as terminologias utilizadas (*adequação, adaptação e flexibilização*), pelo prisma de vários autores (González, 2002; Glat e Oliveira, 2003; Carvalho, 2012; Pacheco, 2008; Fidalgo e Magalhães, 2017), e como o significado desses termos se encontram alinhados com as disposições presentes em vários documentos (BRASIL, 2015).

Na (5) quinta subseção, *Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa*, abordamos o ensino de Língua Portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as concepções de leitura e escrita que

permeiam a prática pedagógica. Segundo esse documento, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica deve se apoiar na perspectiva de uso social da língua, basear-se no conhecimento da linguagem escrita e no desenvolvimento da leitura. Para tanto, as práticas de ensino devem ter como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e o texto como objeto de ensino.

Na (6) sexta subseção, *O ensino de Língua Portuguesa para surdos e as questões de leitura e escrita*, tratamos da importância da leitura como elemento fundamental para o desempenho escolar, com ênfase nas questões de Língua Portuguesa para os alunos Surdos, mais especificamente, nas práticas de leitura e escrita.

Na segunda seção (2), em que apresentamos o Percorso Metodológico, fizemos sete divisões: na primeira (1) subseção, *A Teoria Crítica e a Pesquisa Crítica de Colaboração*, discorremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos adotados para a condução deste trabalho. Explicitamos o Paradigma Crítico e suas características, ao qual nos vinculamos, e onde também se encontra situada a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006f; 2006e). Na segunda (2) subseção, *O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)*, apresentamos os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006) que nos fornecem elementos para a discussão, pelo fato de ser a linguagem e o funcionamento do discurso o cerne dessa teorização, e devido à sua vinculação à psicologia vygotskyana. Na terceira (3) subseção, *Caracterização dos contextos de pesquisa e dos participantes*, delineamos os contextos da pesquisa – os macrocontextos e os microcontextos – e os participantes (a pesquisadora, os professores, os alunos surdos, os coordenadores pedagógicos e os intérpretes da Língua brasileira de sinais -- Libras<sup>2</sup>). A pesquisa foi desenvolvida em escolas comuns da rede pública das cidades de Osasco e Guarulhos, em salas que possuem alunos surdos matriculados. Na quarta (4) subseção, *Procedimentos para a produção dos dados*,

---

<sup>2</sup> Nesta tese, escolhemos a grafia Libras (com a primeira letra em maiúscula), à semelhança de Brito (2013, p. 12), “[...], pois entendermos que se trata do acrônimo de língua brasileira de sinais e os acrônimos com quatro letras ou mais têm apenas a inicial maiúscula quando são pronunciados como uma única palavra. O uso da grafia Libras, além de ser atualmente a mais difundida, é também compatível com a maior parte da legislação de reconhecimento e regulamentação dessa língua”; embora existam variações, tais como LIBRAS, LSB, libras e não haja um consenso na literatura a respeito da grafia.

descrevemos as etapas, o tempo (desenvolvemos a pesquisa entre os anos de 2015 e 2016) e os instrumentos utilizados para a produção dos dados (observação vídeogravada das aulas de Língua Portuguesa, seguidas de sessões reflexivas, entrevistas, análise de documentos legais e transcrição dos dados). Na quinta (5) subseção, apresentamos as *Normas para a transcrição das sessões reflexivas e das aulas gravadas*; e na sexta (6) subseção, tratamos dos *Procedimentos e das categorias de análise dos dados*, tais como a análise do conteúdo temático, os tipos de discurso (quanto ao grau de implicação e autonomia), e as modalizações com base em Bronckart (2006, 1999); e na sétima (7) subseção, *Questões de Credibilidade*, descrevemos os procedimentos que conferem veracidade e confiabilidade aos dados, como *member checking* e *peer debriefing*. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP, de acordo com o parecer número 1.135.384, em 20 de junho de 2015.

Na terceira seção (3), tratamos da análise e discussão dos dados. Na primeira (1) subseção, *Adaptações curriculares e o processo formativo docente*, por meio da análise do conteúdo temático, das modalizações e dos tipos de discurso, atendemos ao primeiro objetivo deste trabalho, que consiste em investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados. Na segunda (2) subseção, *Aspectos curriculares de Língua Portuguesa e a constituição de práticas em que o aluno surdo é autorizado a participar*, discutimos os desdobramentos da problemática do ensino de Língua Portuguesa na Educação dos Surdos, por meio da análise dos aspectos curriculares capazes de desvelarem as concepções a respeito das práticas docentes e os fatores que incidem no processo de ensino-aprendizagem; e na terceira (3) subseção, *A pesquisa colaborativa como espaço de reflexão para a implementação das adaptações curriculares*, procuramos entender se a relação colaborativa entre os participantes contribui para implementar as adaptações curriculares, bem como demonstrar as transformações dos participantes e dos contextos, desencadeadas por este trabalho.

Nas considerações finais, esclarecemos as limitações deste trabalho e sinalizamos as perspectivas de reflexão, colaboração e intervenção no campo da inclusão educacional dos surdos.

---

## SEÇÃO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

“Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado teoria. A palavra teoria tem origem no verbo grego "theorein", cujo significado é "ver". A associação entre "ver" e "saber" é uma das bases da ciência ocidental. A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”.

(Minayo, 2008, p. 18).

A primeira seção deste trabalho compreende a fundamentação teórica dividida em seis subseções. A primeira (1) apresenta os conceitos centrais da Teoria Sócio-Histórico-Cultural e sua relação com a educação dos surdos; a segunda (2) trata do vasto campo de estudos no qual se assenta o currículo, com ênfase nas teorizações curriculares e nas concepções que permeiam a educação inclusiva na contemporaneidade; a terceira (3) versa sobre a formação docente como fator fundamental para a consolidação das propostas de educação inclusiva; a quarta (4) discute as adaptações curriculares, sua ancoragem legal e seus principais pressupostos; a quinta (5) contempla o ensino de Língua Portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, e as concepções de leitura e escrita que permeiam a prática pedagógica; e a sexta (6) discute questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa aos alunos surdos, como as práticas de leitura e escrita.

## 1.1 CONCEITOS CENTRAIS EM VYGOTSKY E SUA CORRELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Esta subseção tem como objetivo apresentar os conceitos centrais da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, elaborada pelo psicólogo e pesquisador bielorrusso Lev S. Vygotsky (1896-1934), centrando-se precisamente àqueles referentes às questões de aprendizagem, desenvolvimento, pensamento, linguagem e sua correlação com a educação dos surdos. Para tanto, faz-se necessário entendermos as linhas mestras que conduziram o pesquisador a tecer tais ideias.

A vertente Sócio-Histórico-Cultural surgiu na época da Revolução Russa, em 1917, na Rússia, influenciada pelo Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx. Após os anos 1970, ganhou importância considerável no ocidente ao impulsionar grandes mudanças na Psicologia do Desenvolvimento e da Educação.

Como psicólogo de formação e alinhado à Filosofia Marxista, Vygotsky propôs-se a compreender o ser humano como uma totalidade e em constante processo de construção de sua história. Considerou que o funcionamento psicológico deste não possui caráter inato, tampouco é dado como algo pronto pelo ambiente. Por isso, concebeu quatro percursos de desenvolvimento, por meio dos quais o funcionamento psicológico seria caracterizado, e estabeleceu o que ficou conhecido como planos genéticos de desenvolvimento, a saber: a filogênese, que estuda a história da espécie humana; a ontogênese, que se dedica ao estudo da história do indivíduo da espécie, ou seja, o ser humano; a sociogênese, que analisa a história do ser humano no contexto cultural em que está inserido; e a microgênese, que investiga os eventos específicos da vida de cada ser humano a partir de aspectos microscópicos (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1999, p. 211), “a imagem do homem [de ser humano] que deriva dessa teoria é a do homem [do ser humano] como um ser racional, que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza”. Ainda para os autores, é uma visão de ser humano parcialmente baseada tanto nas ideias de Marx quanto no pensamento de filósofos como Bacon e Spinoza (VAN DER VEER e VALSINER, 1999, p. 211).

Esse aspecto é relevante, pois à medida que o ser humano é descrito como um ser ativo e autor de sua própria história, constitui-se enquanto sujeito, não de forma individualizada, mas em interação com outros e com o contexto sociocultural. Logo, como afirma Carvalho (2006), o desenvolvimento humano tem sua gênese nas relações sociais. Para Vygotsky,

[...] as relações sociais não apenas influenciam ou determinam as nossas possibilidades de ação, mas são delas constitutivas em um processo no qual o sujeito não é moldado, não se encontra assujeitado nem pelos seus determinantes orgânicos, nem pelos seus determinantes sociais, mas constitui-se como sujeito interativo nas relações que vive, convertendo em formas próprias de funcionamento as formas de ação compartilhadas com seu grupo social. (CARVALHO, 2006, p. 31).

Pino (2005), ao discutir Vygotsky, comenta que passamos por dois nascimentos: um biológico e um cultural. Quando nascemos, estamos inseridos no momento denominado como zero cultural. Para sairmos desse ponto e nos constituirmos sujeitos, é necessário que nos relacionemos com os outros (PINO, 2005).

A partir disso, desenvolvemos as Funções Psicológicas Superiores (FPS) e as formas sociais simbólicas são ativadas – como a mediação, que é da ordem da significação. Dessa forma, constituímos-nos a partir do outro, do significado que este tem para nós; e, também, quando ressignificamos suas atitudes. (CARVALHO, 2006; PINO, 2005).

[...] poderíamos dizer que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos e esta regra se aplica não só ao indivíduo como um todo, mas também à história de cada função separadamente. Isso também constitui a essência do processo do desenvolvimento cultural traduzido de uma forma puramente lógica. O indivíduo torna-se para si o que ele é em si pelo que ele manifesta aos outros (VYGOTSKY, 1997, p.105 apud PINO, 2005, p. 66).

Alguns elementos, contudo, são fundamentais para que ocorra o processo de construção da história pelo ser humano. Diferentemente de Piaget, que valorizava mais os aspectos biológicos em detrimento dos sociais, Vygotsky considerava essa premissa de forma inversa e entendia o comportamento humano em três níveis (VAN DER VEER e VALSINER, 1999).

O primeiro nível se refere aos aspectos inatos e aos reflexos não condicionados, que surgiram durante a evolução biológica, conforme considerações da Teoria Darwiniana. O segundo evidencia os reflexos condicionados, comprovados a partir das análises desenvolvidas por Pavlov, que, em seus experimentos com cães, associou o toque de uma campainha (estímulo neutro) à presença do alimento para que produzissem saliva (resposta). E por último, o nível comportamental dos processos intelectuais, que perpassa os instrumentos culturais (VAN DER VEER e VALSINER, 1999).

Percebemos que, para o autor, embora o ser humano possua funções elementares inatas de ordens biológicas e voltadas para a satisfação das necessidades básicas, são as interações sociais e culturais que permitirão o desenvolvimento destas e também das FPS (VAN DER VEER e VALSINER, 1999) – foco principal dos estudos vygotskyanos, principalmente os relativos às pessoas com necessidades educacionais específicas (NEEs). Estas são de natureza especificamente humana, como a memória voluntária, o pensamento, a fala e a atenção. Apresentam viés biológico e tempo próprio de maturação, no entanto, seu desenvolvimento é impulsionado a partir das interações sociais. Primeiro aparecem no nível interpsicológico e depois surgem no nível intrapsicológico. Ou seja, partem das situações de produção para a internalização do sujeito e são mediadas por instrumentos e signos existentes em contextos culturais específicos (NEWMAN e HOLZMAN, 1993; CARVALHO, 2006).

Os instrumentos são elementos de ordem externa ao desenvolvimento cognitivo. Por meio deles, o ser humano entra em contato com o objeto para conhecê-lo, transformá-lo ou simplesmente utilizá-lo em situações cotidianas. Produz trabalho, modifica e domina a natureza (OLIVEIRA, 1993). Podemos citar como exemplos a caneta, o machado e o carro.

Os signos, elementos de ordem interna, atuam no plano da representação semiótica, controlam as ações dos sujeitos, permitindo-lhes interagir socialmente. Como exemplo, Vygotsky “[...] citou palavras, números, recursos mnemotécnicos, símbolos algébricos, obras de arte, sistemas de escrita, esquemas, diagramas,

mapas, plantas, etc” (VYGOTSKY, [1930]1982, p. 103 *apud* VAN DER VEER e VALSINER, 1999, p. 241).

À medida que o indivíduo tem à sua disposição instrumentos e signos, passa então a interagir com o meio. Constroi cultura, produz trabalho e constitui sua subjetividade na relação com o outro. Quando ele *aprende* a operar com esses elementos, *desenvolve-se*. Aqui se evidencia uma das premissas centrais em Vygotsky: aprendizagem bem organizada impulsiona o desenvolvimento, que por sua vez, gera novas aprendizagens (VAN DER VEER e VALSINER, 1999).

O desenvolvimento de que trata o autor, “nunca é definido somente pelo que está maduro [...]”, mas também pelas capacidades e habilidades que podem vir a amadurecer (VYGOTSKY, 1987, p. 208 *apud* NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 72). Se assim o fosse, não existiriam motivos para investigar as competências, capacidades e habilidades passíveis de emergirem, uma vez que já estariam postas.

Para Vygotsky, aprendizagem-e-desenvolvimento consistem em uma unidade articulada, com complexas inter-relações, e diferente de três perspectivas constatadas por ele, e que, no entanto, considerou-as equivocadas (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

A primeira perspectiva apresenta uma visão separatista sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem em que o primeiro segue leis naturais e sucessivos estágios. Tal perspectiva é muito presente em métodos diagnósticos e práticas educacionais (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). Como seu representante, tem-se Piaget que, como vimos anteriormente, enfatizava mais a maturação biológica do organismo, afirmando que o desenvolvimento passa por etapas para só depois eclodir a aprendizagem.

Há uma variável dessa perspectiva que sustenta a dicotomia entre aprendizagem e desenvolvimento, porém, vai mais além. Considera que a primeira não exerce influência sobre o segundo e que depende integralmente dele. Para Vygotsky, a relação que se estabelece aqui é de que “aprendizagem consome os produtos do desenvolvimento. Ela usa-os e aplica-os à vida” (VYGOTSKY, 1987, p. 195 *apud* NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 73). Ainda de acordo com essa

perspectiva, o fato da criança aprender alguma coisa, não altera o seu desenvolvimento, pois ela continuará sendo a mesma criança.

A segunda perspectiva concebe aprendizagem e desenvolvimento como essencialmente idênticos. Na esteira desse pensamento, William James é incluído como representante, pois acreditava serem os “hábitos a base tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 75). E também Thordnike, que “igualou o desenvolvimento mental à acumulação dos reflexos condicionados” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 75). Ao comentar essa perspectiva, Vygotsky afirma que, assim como a primeira, observa-se uma tendência em evitar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A terceira perspectiva tenta ocupar um lugar intermediário entre as duas anteriores. Sem se posicionar em nenhum dos lados, ela sugere que aprendizagem e desenvolvimento tem caráter dual, ou seja, a influência é recíproca. Koffka é destacado como adepto dessa visão, mesmo não tendo delineado suas premissas centrais (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

Em relação a essa última, Vygotsky diz que, apesar de consistir em um engano – pelo fato de apresentar um caráter dual –, deixa-nos um norte para entendermos as questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento quando afirma que a aprendizagem provoca mudanças estruturais.

De modo distinto a essas três perspectivas, Vygotsky considera a integração entre os aspectos que compõem a unidade aprendizagem-desenvolvimento. A fim de tornarmos claro o pensamento do autor e também com o propósito de o exemplificarmos, faremos referência à formação dos conceitos espontâneos e científicos.

A formação dos conceitos espontâneos está relacionada ao encontro da criança com objetos, coisas e situações reais que são explicadas pelos adultos fora do espaço escolar. Como Vygotsky reconhecia a importância da atuação do professor na formação desses conceitos, preferia denominá-los de *conceitos cotidianos*<sup>3</sup>, para enfatizar que eles não eram criados espontaneamente pela criança (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). Para ele, nesse processo, não é necessário que a

---

<sup>3</sup> Em concordância com Vygotsky utilizaremos, neste trabalho, o termo *conceitos cotidianos*.

criança tenha consciência de que existe um conceito implícito em discurso e nem que esse conceito é objeto de seu pensamento.

Em relação aos conceitos científicos, “[...] existe um nível mais alto de conscientização [...]” (VYGOTSKY, 1987, p. 168 *apud* NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 78) em razão de “serem produzidos em cooperação sistemática entre o professor [ou qualquer adulto ou mesmo um par mais experiente] e a criança” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 79). Sua formação inicia-se sem que haja a necessidade do encontro direto da criança com objetos reais. Ocorre geralmente em ambientes escolares e depende fundamentalmente dos conceitos cotidianos.

Podemos perceber, portanto, que a aprendizagem dos conceitos cotidianos e o conflito entre estes e os conceitos científicos acumulados culturalmente promove o desenvolvimento destes últimos pelos participantes de embates argumentativos nos quais ambos os conceitos são explicitados – o que, por sua vez, gera novas aprendizagens dos conceitos cotidianos. Segundo Newman e Holzman (1993, p. 77), “aqui se expressa o caráter de que aprendizagem conduz o desenvolvimento e vice-versa. Em Vygotsky, todas as coisas se encontram em um nível de dialeticidade”. Para os autores,

[...] a acumulação de conhecimento leva diretamente a um aumento no nível de pensamento científico e que, isso, por sua vez, influencia o desenvolvimento de conceitos espontâneos. Isso demonstra o papel condutor da aprendizagem no desenvolvimento da criança escolarizada (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 78).

Ainda em relação à formação dos conceitos científicos, quando professor e aluno cooperam juntos, embora exista um nível de conhecimento que o aluno já desenvolveu – exemplificado em termos dos conceitos cotidianos –, há, no entanto, outro nível de conhecimento que ele ainda não consolidou e que só conseguirá fazê-lo com o auxílio de uma pessoa mais experiente, nesse caso, o professor (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). Entre esses dois níveis, atua um conceito construído por Vygotsky – ao estudar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento –, denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo ele, a ZDP é instrumento-e-resultado. Um caminho que conduz à investigação sobre os processos maduros e aqueles que se encontram em fase de

desenvolvimento (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). Semelhante ao instrumento criado pelo ferramenteiro, é definido no e pelo processo de produção, e não por sua função. Ou seja, não tem qualquer identidade pré-definida ou simplificada. Segundo Newman e Holzman (1993, p. 61), “o instrumento-e-resultado do ferramenteiro, é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar”.

Da mesma forma, a ZDP é definida no e pelo processo de ensino-aprendizagem. É nela que se encontra o método capaz de solucionar os problemas que possam surgir por meio da interação professor-aluno ou aluno-aluno. O conceito de ZDP sinaliza a compreensão de que, com o auxílio do outro, temos mais possibilidades para aprender do que sozinhos (COSTA, 2006). Aponta para o potencial dos alunos, indicando de que modo pode ser ativado em direção à unidade aprendizagem-e-desenvolvimento.

A ZDP foi a extraordinária descoberta de Vygotsky [...]. Ao descobri-la, ele praticou conscienciosamente a metodologia do instrumento-e-resultado: descobriu a unidade de estudo “psicológica” caracteristicamente humana, que já se sabe, não é psicológica, mas uma unidade sócio-histórica, ele descobriu a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 82).

Foi a partir da ZDP que Vygotsky se deteve em estudar o desenvolvimento de uma série de crianças com NEEs. Ele acreditava que uma aprendizagem organizada proporciona o desenvolvimento de qualquer pessoa, independente de circunstâncias (COSTA, 2006).

Costa (2006, p. 234), ao citar Vygotsky (1989)<sup>4</sup>, diz-nos que “todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...] as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento”. Nesse sentido, é fundamental que o professor conheça a ZDP dos seus alunos, de modo a construir um processo de *ensino-aprendizagem* apropriado e realizar as intervenções necessárias para tal envergadura.

---

<sup>4</sup> Como se trata de citação de citação, optamos em preservar o ano da obra de Vygotsky, citado pela autora. Ela faz referência a: “**Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989”.

Convém destacar que, se para Vygotsky os aspectos sócio-históricos são predominantes, a ideia que o psicólogo elabora acerca de ensino-aprendizagem está ligada à construção de conhecimentos, valores e habilidades de forma social. Trata-se de um processo que se constitui por meio da interação com os outros e com o ambiente externo, mas que, ao mesmo tempo, preserva a interdependência dos indivíduos envolvidos. A esse respeito, Oliveira (1993, p. 57) comenta que,

O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra obuchenie tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem<sup>5</sup>.

Também por causa desse termo, o que antes era discutido separadamente como ensino e/ou aprendizagem, passou a ser grafado com hífen, ensino-aprendizagem, significando que não existe um sem o outro, demonstrando também a sua dialeticidade.

A pedagogia utilizada por Vygotsky para a educação especial era considerada radical. Previa a cooperação como estratégia de aprendizagem entre grupos de crianças com NEEs ao oferecer-lhes atividades que estavam acima do nível de desenvolvimento da maioria. Por meio da ação conjunta, as crianças poderiam criar uma ZDP para desenvolver suas potencialidades e neutralizar algumas de suas dificuldades (OLIVEIRA, 1993).

A aprendizagem colaborativa em Vygotsky possibilita o desenvolvimento da autorregulação, do autocontrole, da autodireção e principalmente do pensamento abstrato nas crianças com NEEs (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). O sistema escolar da época considerava que essas crianças conseguiam desenvolver apenas conhecimentos relativos aos aspectos concretos porque geralmente seu aprendizado era feito por conta própria. O que a escola deveria fazer, então, seria organizar atividades em grupo, para que as crianças desenvolvessem formas elaboradas de pensamento abstrato por meio da ZDP (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

---

<sup>5</sup> Em português, os seguidores e pesquisadores da Teoria Sócio-Histórico-Cultural cunharam o termo ensino-aprendizagem nas décadas de 1990 e 2000 para deixar claro o vínculo à teoria e diferenciá-la das demais, que ora enfocavam o ensino, ora a aprendizagem.

Os estudos sobre a aprendizagem colaborativa em Vygotsky permitem-nos compreender a ZDP como unidade histórica, porque valoriza o papel dos indivíduos no processo de construção do conhecimento a partir da interação social. E ainda como uma atividade revolucionária, pois é capaz de transformar as próprias subjetividades dos indivíduos.

Dessa forma, a ZDP é importante pelo fato de

[...] não ter como premissa a separação indivíduo-sociedade; é uma unidade histórica [...]. Ela destrói [...] a necessidade de soluções interacionistas para o dualismo mente e sociedade porque não aceita, logo de saída, essa separação ôntica (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 96).

Algumas pesquisas, como a de Hedegaard (1990) citada por Newman e Holzman (1993), mostraram que a ZDP é também sócio-cultural-politicamente determinada, pois é permeada de valores, ideologias e costumes que norteiam a sociedade em que vivemos e exerce influência direta na forma de educar as crianças.

Se a ZDP apresenta tal característica, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nela. Segundo Newman e Holzman (1993, p.96):

A afirmação de que a aprendizagem ocorre na ZDP não é nem uma afirmação sobre aprendizagem nem sobre a ZDP. Pois a ZDP não é de modo algum um lugar: é uma atividade, uma unidade histórica, a essencial socialidade dos seres humanos, expressa como atividade revolucionária.

Logo, o correto seria que, ao abordar a unidade aprendizagem-desenvolvimento na ZDP, referíssemo-nos ao indivíduo em sociedade na história, de modo a enfatizar a atuação direta e revolucionária deste (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

A atividade de produção e reconstrução histórica perpassa a criação de significados na ZDP, fazendo com que a aprendizagem continue conduzindo o desenvolvimento. Esse novo aspecto destitui da aprendizagem a imagem que lhe é atribuída erroneamente como algo que se finaliza em si mesmo ou como se pusesse fim à evolução sócio-histórica (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

A criação de significados tem, desse modo, um papel fundamental porque é a linha diretriz que aponta para um processo contínuo e cíclico. “É por meio da criação

de significados pela criança que o ensino [...] impulsiona [...] uma série de funções [...] na zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1987, p.212 *apud* NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 102).

Uma dessas funções é a linguagem. É nela que a atividade revolucionária de criação de significado se destaca, mais uma vez, por ser a pré-condição que origina a fala, tal como a aprendizagem conduz o desenvolvimento. À medida que a linguagem emerge, os significados evoluem (VYGOTSKY, [1934] 2009).

Vygotsky, na procura por um elemento de análise para a relação entre pensamento e linguagem, encontra no *significado* da palavra tal elemento. Para ele, o significado é a unidade que reflete da forma mais simples esta relação. “O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos [...]” (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 398). Não é um fenômeno só da linguagem ou do pensamento. A palavra só existe porque é constituída de significado.

Segundo Vygotsky ([1934] 2009, p. 398), “[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. [...]. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento”. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento que, por sua vez, é discursivo e ao mesmo tempo intelectual. Isso ocorre porque o pensamento é a materialização da palavra e vice-versa.

No entanto, com base nos estudos de Paulhan, Vygotsky ([1934] 2009) explica que o sentido da palavra prepondera sobre seu significado e está intrinsecamente relacionado ao processo da linguagem. A palavra impulsiona, na consciência, vários fatos psicológicos que originam o sentido que, por sua vez, é dinâmico, fluído e contém várias zonas. “O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 465). Já o sentido é um aspecto psíquico da fala, uma forma de compreendermos esta última pelo viés psicológico a partir da internalização de significados socialmente construídos, visto que o indivíduo constitui sua subjetividade na ação e interação social.

O sentido de uma palavra pode ser modificado de acordo com o contexto em que surge. Quando se mudam os contextos, conseqüentemente, alteram-se os

sentidos. O significado, porém, manterá sua estabilidade independente das mudanças de sentido. Segundo Vygotsky ([1934] 2009), o significado, como consta no dicionário, é comparável a uma pedra na construção do edifício do sentido e tem o potencial de se realizar no discurso.

O sentido da palavra, diz Paulhan, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 466).

Em seus estudos sobre a relação sentido-palavra, Paulhan mostrou que há uma independência maior entre sentido e palavra do que entre esta e o significado. Uma palavra pode mudar de sentido por diversas vezes.

Portanto, uma palavra pode às vezes ser substituída por outra sem que haja nenhuma alteração de sentido. O sentido se separa da palavra e assim se preserva. Mas, se as palavras podem existir sem sentido, de igual maneira o sentido pode existir sem palavras (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 467).

Em Vygotsky, a linguagem é o “instrumento constitutivo do pensamento” (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 398). Desempenha a função de mediação semiótica na relação do ser humano com o mundo, bem como nas trocas comunicativas e de transmissão da informação ao longo da espécie. “A linguagem nasce da necessidade de comunicar e de pensar; o pensamento e a comunicação resultam da adaptação às condições complexas da vida”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 90)<sup>6</sup>. Observa-se que existe uma relação de dependência entre pensamento e linguagem, portanto, os conceitos que a criança constroi por meio das relações interpessoais e aqueles que ela se apropria durante o curso da sua vida passam, aos poucos, a serem expressos por meio da linguagem.

Dessa forma, no estágio inicial do desenvolvimento da criança, há uma fase pré-intelectual no processo de formação da linguagem e um estágio de pré-linguagem no desenvolvimento de seu pensamento. A linguagem vai estruturando o

---

<sup>6</sup> “El lenguaje nace de la necesidad de comunicar y de pensar; el pensamiento y la comunicación son resultantes de la adaptación a las condiciones complejas de la vida” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 90).

indivíduo e o pensamento reorganizando a linguagem. Esta última é assim entendida como instrumento cultural importante para a legitimação que constitui o ser, ao mesmo tempo em que apreende o mundo em que vive (VYGOTSKY, [1934] 2009).

Para Vygotsky ([1934] 2001, p. 102)<sup>7</sup>, pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes – tanto em termos de filogênese (em que foi possível constatar uma fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem), como de ontogênese –, e seguem curvas de desenvolvimento, até certo ponto, diferentes, que, em um determinado momento se cruzam, dando origem a um funcionamento psicológico mais elementar. “As curvas desse desenvolvimento convergem, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas partes para depois tornar a bifurcar-se” (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 111).

Por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se cruzam, marcando uma nova fase do comportamento humano. Esse desenvolvimento depende, contudo, “[...] dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”. (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 149). É a partir desse ponto que a linguagem se intelectualiza e o pensamento se torna verbal.

Esse momento crucial, a partir do qual a linguagem se torna intelectual e o pensamento verbalizado, é caracterizado por dois fatos inconfundíveis. [...]. Ambos os aspectos estão estreitamente ligados entre si [...]. O primeiro consiste na criança que sofreu essa mudança e começa a ampliar ativamente o seu vocabulário, perguntando sobre cada coisa nova; o segundo, consequência do anterior, consiste na ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos. (VYGOTSKY, [1934] 2001, p. 131)<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> “[...] podemos reconhecer indiscutiblemente una fase prelingüística en el desarrollo de la inteligencia y una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje” (VYGOTSKY, [1934] 2001, p. 102).

<sup>8</sup> “Este momento crucial, a partir del cual el lenguaje se hace intelectual y el pensamiento se hace verbal, se reconoce por dos rasgos inconfundibles [...]. Ambos aspectos están estrechamente ligados entre sí. El primero consiste en que el niño en quien se han producido este cambio comienza a ampliar activamente su vocabulario, su repertorio léxico, preguntando cómo se llama cada cosa nueva. El segundo, consecuencia del anterior, consiste en el aumento extraordinariamente rápido, a saltos, del número de palabras que domina el niño, ampliando más y más su vocabulario” (VYGOTSKY, [1934] 2001, p. 104).

O autor mostra ainda que a relação entre pensamento e palavra passa por estágios e fases, mas não etários, e sim funcionais: o processo do pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento, entretanto, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 409).

Tratando-se das questões relacionadas à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento dos alunos surdos, observamos que elas seguem as mesmas diretrizes apontadas nos estudos de Vygotsky. Segundo Van Der Veer e Valsiner (1999), para Vygotsky, o processo de formação e desenvolvimento desses alunos pode ocorrer de maneira similar às crianças ouvintes.

Ele propõe que analisemos as possíveis dificuldades da criança com necessidades educacionais específicas para além dos aspectos biológicos imbricados na ontogênese. Apesar de considerar a relevância destes, enfatiza que a análise deve se pautar principalmente nos aspectos vinculados à sociogênese e à microgênese. Isso implica entendermos tal dificuldade não de forma complacente, mas por meio de uma visão dialética, considerando tanto as fraquezas, que podem se converter em força motriz do desenvolvimento, como suas possibilidades (VAN DER VEER e VALSINER, 1999). De acordo com Vygotsky,

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Essa é uma lei geral igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1989 *apud* COSTA, 2006, p. 75).

O critério tradicional da educação que predominava na época de Vygotsky e ainda muito presente na contemporaneidade, consistia em perceber o *defeito* – termo usado pelo autor para se referir à deficiência –, como uma força limitadora que provoca dano ao indivíduo, impossibilitando-o de se desenvolver e interagir socialmente (VYGOTSKY, [1924] 1997).

Porém, a partir de seus estudos, observamos que, de forma contrária, as fraquezas e dificuldades podem se constituir numa fonte de crescimento porque desafiam o organismo a se desenvolver por um caminho indireto. Este, “[...] surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais que a resposta inicial se revela insatisfatória (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 182)<sup>9</sup>.

A estrutura do caminho indireto de que fala o autor, refere-se à adaptação do meio social – da escola – em direção às potencialidades e dificuldades dos alunos. Torna-se necessário, portanto, que a escola proporcione as condições para que todos aprendam e se desenvolvam. A esse respeito, Fidalgo e Magalhães (2017, p. 83-84), declaram que:

[...] Vygotsky (1929, p.48) esclareceu que “é precisamente para que a criança com deficiência possa atingir os mesmos objetivos da criança normal que deveremos empregar meios totalmente diferentes” (grifos do autor). É importante esclarecer, no entanto, que, quando o autor discute que todas as crianças podem atingir os mesmos objetivos, ele está se referindo às Funções Psicológicas Superiores. Entendemos que o autor está dizendo que o objetivo da escola é promover um ensino-aprendizagem que permita a toda e qualquer criança o desenvolvimento das FPS, embora nem todas no mesmo ritmo e nem no mesmo nível. [...].

Ao delinear essas ideias, Vygotsky distingue a antiga concepção de educação da nova. Enquanto a primeira tratava de cooperação e ensinava a criança a dar passos lentos, porque se acreditava que o desenvolvimento cultural seria uma consequência, uma continuação do desenvolvimento natural, a segunda conduz a criança a lutar, saltar e trilhar por caminhos diferentes dos convencionais. Na nova concepção de educação, o ponto de partida é a diferenciação dos planos de desenvolvimento da conduta (o natural e o cultural). Isso significa que não existe uma linha reta de desenvolvimento, nem um caminho plano (VYGOTSKY, [1924] 1997).

---

<sup>9</sup> “La estructura del rodeo nace sólo cuando surge un obstáculo en el camino directo, cuando la reacción por ese camino queda cortada, dicho de outro modo, cuando la situación presenta exigencias de tal tipo, que la reacción primitiva resulta insatisfactoria” (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 182).

Segundo Vygotsky, a concepção anterior de educação estava orientada à não diferenciação dos planos de desenvolvimento da conduta e à convergência das formas naturais às culturais, porque toda a nossa cultura está organizada para um único tipo de pessoa, “[...] que possui determinados órgãos – mãos, olhos, ouvidos – e determinadas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo normal de pessoa” (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 185)<sup>10</sup>. Para sustentar essa concepção, os psicólogos se detiveram em estudar apenas como o desenvolvimento da aritmética ou da linguagem, por exemplo, depende do desenvolvimento de funções naturais da criança, e não o processo inverso: como a linguagem e a aritmética são capazes de transformar as funções naturais do aluno. (VYGOTSKY, [1924] 1997).

Em outro momento, segundo Vygotsky, os psicólogos e educadores começaram a perceber que há uma mudança quando o aluno é inserido na cultura e que o desenvolvimento parte de um nível interpsicológico para o intrapsicológico.

Agora o educador começa a entender que, com a incorporação na cultura, a criança não só adquire algo da cultura, assimila algo, algo do exterior se enraíza nela, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de forma nova todo o curso do desenvolvimento (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 184)<sup>11</sup>.

A partir da compreensão do desenvolvimento cultural, passou-se a perceber que é a educação – a escola – que tem de proporcionar as condições intrínsecas para que a criança dê saltos e trilhe por caminhos indiretos, complexos, sobre os quais anteriormente pensava-se tratar-se de caminhos retos e planos. “[...] a educação ajuda a subir uma colina onde antes se via uma estrada plana, e ajuda a dar saltos, onde antes, aparentemente, só poderia dar um passo” (VYGOTSKY,

---

<sup>10</sup> “[...] que posee determinados órganos – manos, ojos, oídos – y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona”. (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 185).

<sup>11</sup> “Ahora el educador comienza a comprender que, con la incorporación a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en él, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de un modo nuevo todo el curso del desarrollo”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 184).

[1924]1997, p. 185)<sup>12</sup>. Assim, os caminhos indiretos, relativos ao desenvolvimento cultural da criança, devem ser dispostos pelo ambiente educacional.

Vygotsky, ao exemplificar, demonstra que o desenvolvimento cultural do cego ou do surdo não está necessariamente vinculado a uma função orgânica. “A linguagem não está necessariamente ligada ao aparelho fonético, pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida da forma visual para a tátil” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 186)<sup>13</sup>.

Dessa forma, evidencia-se que há uma diferenciação no desenvolvimento cultural e natural das crianças com necessidades educacionais específicas e que, na realidade, também existe em todas as demais. Embora, segundo Vygotsky ([1924] 1997, p. 186)<sup>14</sup>, no cego ou no surdo isso seja percebido com maior clareza, em decorrência de “[...] uma grande divergência entre as formas culturais, visando a organização psicofisiológica normal do ser humano e o comportamento da criança afetada por essa ou aquela insuficiência”.

Assim, do ponto de vista do desenvolvimento cultural da criança surda, o aspecto essencial, de acordo com Vygotsky, diz respeito ao fato da língua se realizar por meio de um aparato psicofisiológico distinto e de forma espontânea, ou seja, o desenvolvimento de uma *linguagem mímica* complexa – termo usado pelo autor para se referir à Língua de Sinais. “As crianças surdas, deixadas à sua sorte, desenvolvem uma linguagem mímica complexa, uma linguagem especial. Uma forma particular de linguagem é criada não para surdos, mas construída por eles próprios”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 186-187)<sup>15</sup>.

A nova concepção de educação reflete, portanto, as relações específicas que o indivíduo estabelece com o meio e com outros sujeitos em cada momento histórico, mediados, por sua vez, pela língua, que desempenha a função semiótica.

<sup>12</sup> “[...] la educación le toca subir una cuesta allí donde anteriormente veía un camino llano, le toca dar un salto allí donde antes, al parecer, podía limitarse a dar un paso” (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 185).

<sup>13</sup> “El lenguaje no está ligado forzosamente al aparato fonador, puede realizar-se em outro sistema de signos, así como la escritura puede ser trasladada de la forma visual a la táctil” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 186).

<sup>14</sup> “[...] una asombrosa divergencia entre las formas culturales, destinadas a lá organización psicofisiológica normal del ser humano, y la conducta del niño afectado por tal o cual insuficiencia” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 186).

<sup>15</sup> “Los niños sordomudos librados a su suerte desarrollan un lenguaje mímico complejo, un lenguaje especial. Se crea una forma particular de lenguaje no para los sordomudos, sino construída por ellos mismos” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 186-187).

Nesse sentido, Vygotsky ([1924]1997) aponta o caminho da compensação social como um modelo educacional.

A ideia da compensação como um processo presente em todo o ser humano [...] constitui o núcleo dos trabalhos de Vygotsky sobre a deficiência. Ele toma o princípio da compensação, em evidência no início do século XX, redefinindo-o e explicando-o a partir da sua concepção do desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural, concebendo-o como a variação dos vínculos interfuncionais do sistema psicológico. Para ele, educar com base na compensação é privilegiar aspectos que possibilitarão não a cura da deficiência, mas a sua superação através do desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade como um todo (CARVALHO, 2006, p. 36).

A compensação, para o autor, está intrinsecamente conectada ao meio social, responsável por desenvolver ações para integrar a pessoa com NEEs em todas as esferas da sociedade. Com isso, “a problemática da deficiência é deslocada da ordem do patológico, em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no campo educacional” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1097). Ou, nas palavras de Vygotsky ([1924] 1997, p. 83)<sup>16</sup>: “a compensação biológica deve ser substituída pela ideia da compensação social do defeito”. Porém, no diálogo com Adler, marcado por divergências e similaridades, Vygotsky vai mais além em suas proposições.

Adler ([1967] 2003 *apud* DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1098) “ficou conhecido como o fundador do sistema holístico da psicologia individual”. Nessa área, sua preocupação esteve centrada nas relações sociais e especificamente nas condutas individuais, que poderiam ser prejudiciais à convivência e que, portanto, deveriam ser modificadas para que o indivíduo se adaptasse à vida social de forma harmônica. Para ele, é importante o autoconhecimento, bem como o conhecimento de nossos semelhantes, para nos ajustarmos à vida psíquica. Em suas teorizações, Adler vai demonstrando que, na psicologia individual, cada pessoa é considerada em sua singularidade e em conexão com um sistema social. Logo, a personalidade é traduzida enquanto uma unidade que lutará para se desenvolver. Seus determinantes estruturais surgem nos primeiros anos da infância, em razão de que,

---

<sup>16</sup> “la compensación biológica debe ser sustituida por la idea de la compensación social del defecto” (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 83).

quando a criança nasce, existe um meio social que está posto, ao qual ela sentirá a necessidade de se adaptar para conviver. A posição social e biológica assumida inicialmente pela criança “causa um sentimento de inferioridade que impulsiona uma mudança orientada para a conquista de uma posição de superioridade” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1098). Para Adler, “[...] o sentimento ou a consciência da deficiência, que surge no indivíduo como resultado do defeito, é a avaliação de sua posição social e isso se torna a principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 43)<sup>17</sup>. O sentimento de inferioridade é a força propulsora para sua adaptação ao meio e precisa ser compensado. Quando há um acentuado decréscimo do mal-estar, então ocorre a compensação.

Poderíamos inferir que Adler traz uma concepção assentada na corrente do evolucionismo, o que implica considerar a compensação como um mecanismo de adaptação orgânica ao meio; no entanto, o autor adicionou um fator psicológico, o sentimento subjetivo que impulsiona o indivíduo a atravessar seus limites orgânicos. A tese é: o aperfeiçoamento permite a compensação do órgão orgânico incapacitado (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1099).

Nos estudos da defectologia, Vygotsky ([1924] 1997), ao se apoiar em Adler, deparou-se com elementos que propiciaram outras investigações. Em suas reformulações sobre os estudos da defectologia, deteve-se em investigar os conceitos de compensação e supercompensação, e entender as possíveis contribuições para a área a qual se dedicava.

A partir da proposição de Adler de que “compensação é luta”, Vygotsky redimensionou os conceitos de compensação e supercompensação. Enquanto que, para Adler, a compensação seria a luta do indivíduo, como resultado da força impulsionada pelo sentimento de inferioridade para a adaptação e superação dos obstáculos, a partir da sua relação com o meio social, ou seja, um processo orgânico (FIDALGO e MAGALHÃES, 2017), para Vygotsky, compensação se refere à luta social ao organizar o meio para receber a criança com NEEs e prover todas as formas para o seu desenvolvimento. “Nessa discussão, Vigotski (1997) deslocou mais sistematicamente a ênfase colocada por Adler no individual para a formação

---

<sup>17</sup> “[...] el sentimiento o la conciencia de la minusvalía, que surge en el individuo a consecuencia del defecto, es la valoración de su posición social y ésta se convierte en la principal fuerza motriz del desarrollo psíquico [...]” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 43).

social do indivíduo” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p 1102). Embora Adler considere a importância do social, para ele, a força propulsora está localizada no indivíduo. Nesse caso, o meio é considerado como externo e auxiliar. De forma divergente, Vygotsky (2006, p. 270 *apud* DAINEZ e SMOLKA, 2014, p 1102) argumenta que a força está na “condicionalidade do desenvolvimento”.

Em Vygotsky, “o social não só auxilia as condutas do indivíduo como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 102). Dessa forma, Vygotsky sobreleva a importância do social e se contrapõe à falsa ideia de que existe compensação biológica de “defeito”. Para ele,

[...] os problemas da educação das crianças deficientes só podem ser resolvidos com um problema da pedagogia social. A educação social da criança deficiente, baseada nos métodos da compensação social de sua deficiência natural, é o único caminho cientificamente válido e de ideias corretas (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 81).<sup>18</sup>

Por isso, a importância de proporcionar um meio sociocultural com condições favoráveis para que o indivíduo se desenvolva. Pois, “a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada ao modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e à forma de orientação das práticas educacionais” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1102).

É fundamental criar, portanto, um ambiente facilitador e integrador de aprendizagens que conduzirão o desenvolvimento, sob a mediação do professor, que tem a responsabilidade de buscar rotas alternativas e estratégias diferenciadas que conduzam ao desenvolvimento das FPS. De forma específica, em relação aos surdos, o autor, diz-nos que:

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. 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 ausência da fala, é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na fala como núcleo do problema, onde se encontram

<sup>18</sup> “[...] los problemas de la educación de los niños deficientes sólo pueden ser resueltos como un problema de la pedagogía social. La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas” (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 81).

todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 230)<sup>19</sup>.

Para Vygotsky ([1924] 1997), o foco reside nas consequências geradas em função da perda auditiva no que tange à ausência da fala, que provoca danos ao desenvolvimento e à aprendizagem. Portanto, não é a perda auditiva em si, mas “a mudez causada por esse defeito, a ausência da fala humana, a impossibilidade de dominar a linguagem, que engendram uma das complicações mais dolorosas de todo o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 27)<sup>20</sup>. Não obstante, de acordo com Vygotsky ([1924] 1997, p. 231)<sup>21/22</sup>, as crianças surdas podem aprender e se desenvolver por meio da “[...] mímica [da Língua de Sinais] que lhe é própria e cumpre as funções vitais da linguagem [língua] [...]”. O autor diz, ainda, que “[...] a mímica [Língua de Sinais] constitui uma linguagem [língua] autêntica em toda a riqueza de seu significado funcional”.

Logo, no que concerne ao ambiente escolar, é importante que a Língua de Sinais seja acessível também aos ouvintes e circule livremente em sala de aula – e como veículo de instrução – para que os surdos sejam efetivamente integrados à dinâmica das relações sociais que se estabelecem e às atividades escolares.

Para Santana (2007, p. 208),

Há mudanças significativas quando o indivíduo começa a usar a língua, pois esta apresenta duas funções de uso que são paralelas: a função social e a função cognitiva. Acrescente-se, ainda, que há um pensamento verbal e um pensamento prático, e este último não mantém relação direta com a fala. O surdo, mesmo sem língua, não estaria impedido de pensar. Há outros mecanismos de significação além da linguagem oral.

Em Vygotsky, os mecanismos de significação ou, como denominado por ele,

<sup>19</sup> “Aquí resulta completamente evidente que toda la gravedad y todas las limitaciones creadas por el defecto no están contenidas en la insuficiencia en sí, sino en las consecuencias, en las complicaciones secundarias que esa insuficiencia provoca. La sordera de por sí, incluso podría no ser un obstáculo tan grave en el curso del desarrollo intelectual del niño sordomudo, pero el mutismo que provoca, la ausencia del habla, constituye el más grande impedimento en este proceso. Por eso en el problema del habla, como en un foco, convergen todos los problemas particulares del desarrollo del niño sordomudo” (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 230)

<sup>20</sup> “Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de todo el desarrollo cultural” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 27).

<sup>21</sup> “[...] la mímica que les es propio y que cumple en él todas las funciones vitales del lenguaje [...]”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 231).

<sup>22</sup> “[...] la mímica constituye un auténtico lenguaje en toda la riqueza de su significado funcional”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 231).

os processos de criação de significado são a pré-condição para a constituição da linguagem e das FPS (VYGOTSKY, [1934] 2009). Tais funções, como dito anteriormente, desenvolver-se-ão na ZDP da criança. O processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva, então, deve ter como ponto de partida o conhecimento do professor sobre a ZDP das crianças e, de modo particular, no caso deste trabalho, daquelas que são surdas, para que ele possa intervir adequadamente.

De acordo com Oliveira (1993, p. 62),

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de intervir na ZDP, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Ao comentar a questão da intervenção, é importante destacar que, com isso, o aluno não assume uma postura inerte frente ao conhecimento. Como Vygotsky enfatiza a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos, ele descaracteriza a pedagogia autoritária, diretiva, na qual o professor atua como mero transmissor de conteúdos e os alunos como sujeitos passivos.

Segundo Young (1980 *apud* SACRISTÁN, 2000) e Oliveira (1993), algumas críticas têm sido feitas em relação à atuação da escola como transmissora de conhecimento. Muitas enfatizam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem e sua relação com a visão conservadora da educação. A crítica que se faz, ainda, é a de que nesse processo vertical de transmissão, o aluno assume uma postura passiva frente à aquisição do conhecimento. Ao se “envolver” nesse tipo de educação escolar, o aluno não consegue refletir sobre a sua atuação e nem acerca de qual saber está se apropriando.

Vygotsky refutou essa ideia, ao abordar o processo de ensino-aprendizagem sempre assinalando-o como um trabalho conjunto, uma educação sociointeracionista, na qual as atitudes dos alunos são definidas e esperadas. Eles devem agir sobre o objeto do conhecimento, modificando-o e sendo por ele modificado. Não de forma isolada, mas por meio da atuação conjunta entre aluno-aluno e aluno-professor (OLIVEIRA, 1993).

Essas interações, tão centrais na abordagem vygotskyana, são responsáveis por promoverem a aprendizagem e possibilitarem o desenvolvimento contínuo.

Para Vygotsky, essa posição explícita sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo na situação escolar, sugere uma re colocação da questão de quais são as modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizagem na escola (OLIVEIRA, 1993, p. 64).

Nesse sentido, é premente pensarmos o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva na perspectiva dos professores, visto que são eles que desenvolvem o ato educativo diretamente com as crianças. Segundo Dorziat (1998), boa parte dos professores se sente apreensiva diante de uma sala de aula inclusiva porque desconhece os percursos realizados pelos alunos com necessidades educacionais específicas para o acesso ao saber.

Esse fato pode ser constatado também, de modo particular, em salas que possuem alunos surdos matriculados. A esse respeito, Borges (2004), referindo-se à inclusão desses alunos, destaca que a falta de investimentos na formação contínua do professor, somada aos baixos salários e às longas jornadas de trabalho, faz com que os professores se sintam despreparados para lecionar em classes que possuem alunos surdos incluídos, visto que desconhecem suas especificidades linguísticas, metodológicas e de aprendizagem.

Segundo Dorziat (1998, p. 58), “os professores precisam conhecer e utilizar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez”. Em vista disso, outras providências devem ser tomadas, como o uso de estratégias de ensino diferenciadas, por parte dos professores, que atendam às especificidades de aprendizagem dos alunos surdos (LACERDA, 2006).

A esse respeito, Vygotsky ([1924]1997, p. 17)<sup>23</sup> afirma que:

A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a normal, mas as crianças com deficiência conseguem isso de uma forma

---

<sup>23</sup> “El niño ciego o surdo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran *de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño”. (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 17) - grifos do autor.

diferente, *por um caminho distinto, com outros meios*, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deverá conduzir a criança.

Outros autores como Peyerl e Zych (2008), complementam essa ideia, ao destacarem a importância de o professor autoavaliar seus conhecimentos pedagógicos, desenvolver metodologias de ensino que respeitem as potencialidades de cada aluno e refletir sobre o seu papel de professor.

Esses princípios de que estamos tratando – metodologia de ensino apropriada e a preparação do professor – estão em consonância com a proposta de uma educação para todos. Segundo Cury (2006, p. 06), esta deve ser permeada por *igualdade de oportunidades*, que é o “pressuposto fundamental nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que a compõe e as expressam”. A igualdade pressupõe que todos os cidadãos tenham os mesmos acessos e oportunidades com qualidade (CURY, 2006).

Nessa direção, a educação inclusiva surge como proposta para atender o ideal de uma escola para todos. Reafirma o direito das pessoas receberem uma educação de qualidade em escolas comuns, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas, valorizando, assim, a diversidade (UNESCO, 1994).

Os estudos de Vygotsky também contribuem com esse ideal. O psicólogo defendia o pressuposto de uma escola que não isolasse as crianças com NEEs das consideradas “normais” e que, ao invés disso, integrasse-as na sociedade, por meio de várias formas possíveis. Segundo o autor, “as interações sociais estabelecidas entre grupos heterogêneos, são as condições essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem” (VAN DER VEER e VALSINER, 1999, p. 75).

Para a inclusão das crianças com NEEs nas escolas comuns, Vygotsky dizia ser necessário um estudo minucioso sobre os resultados da convivência delas com as demais.

Enfatizando que essas crianças defeituosas eram 95% saudáveis e tinham potencial para um desenvolvimento normal, ele reivindicava ardorosamente que os muros das escolas especiais fossem derrubados e que essas

crianças participassem do Komsomol<sup>24</sup>, onde poderiam ser educadas para tomar parte nas atividades de trabalhos normais (VAN DER VEER e VALSINER, 1999, p. 75).

Por meio da análise do contexto histórico vivenciado pelo autor e aquele apoiado em seus estudos, percebemos que um dos motivos pelos quais defendia a inclusão era o fato de que as escolas especiais da sua época distanciavam-se da educação social. Van der Veer e Valsiner (1999, p. 75) afirmam que, baseada na compensação social dos problemas orgânicos, este tipo de educação era, para Vygotsky, “a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças defeituosas”.

Além desse motivo, essas escolas eram, de cunho religioso e filantrópico, provenientes da iniciativa burguesa. Enfatizavam que as crianças estavam submetidas a uma condição infeliz e que deveriam carregar sua cruz com resignação, vivendo isoladas da sociedade (VAN DER VEER e VALSINER, 1999). Sendo assim, “ir a uma escola para tontos – *especial* – significava estar em uma difícil posição social” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 18).

A crítica que Vygotsky faz ainda à escola especial, de modo particular em relação ao aluno surdo, é que:

Este ambiente artificial difere muito do mundo normal onde tem que viver o surdo. [...]. O surdo se move dentro do estreito círculo de surdos [...]. Lá não só deixam de se desenvolver, mas se vão atrofiando sistematicamente as forças que o ajudariam depois a se integrar na vida (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 125)<sup>25</sup>.

Ao fazer essas considerações, o autor não nega a necessidade da pedagogia especial. Reconhece a existência de conhecimentos específicos acerca das crianças cegas, surdas e “mentalmente atrasadas”<sup>26</sup>. Entretanto, enfatiza que esses conhecimentos e aprendizagens precisam estar subordinados à educação comum.

<sup>24</sup> Komsomol – Organização que tinha como objetivo a formação do espírito comunista na juventude.

<sup>25</sup> “Este ambiente artificial difiere mucho del mundo normal donde tiene que vivir el sordomudo [...]. El sordo se mueve dentro del estrecho círculo de sordos [...]. Allí no solo no se desarrollan, sino que se van atrofiando sistemáticamente las fuerzas del niño que lo ayudarían después a incorporarse a la vida” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 125).

<sup>26</sup> O termo mentalmente atrasado – ao longo dos anos – foi substituído, entre outros, por deficiência mental. Em 1995, o Simpósio Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the Future da Organização das Nações Unidas – ONU alterou o termo deficiência mental para deficiência intelectual, de modo a diferenciar a deficiência mental da doença mental.

Assim, tanto as aprendizagens comuns, quanto os saberes da pedagogia especial, devem estar diluídos no desenvolvimento geral da criança (VYGOTSKY, [1924]1997).

Alguns autores como Bueno (1993), Mendes (2006) e Januzzi (2009), que se debruçaram em investigar e abordar a história da educação especial, observaram que, de modo semelhante, aqui no Brasil, esse tipo de escola – especial – teve sua gênese por meio da filantropia e apresentava um caráter estritamente médico-patológico.

Num primeiro momento, as pessoas com NEEs ficavam isoladas em asilos e hospitais psiquiátricos, sob a justificativa de que ali estariam mais bem cuidadas e protegidas. Posteriormente, por volta da segunda metade do século XIX e início do século XX, com a implantação das primeiras instituições<sup>27</sup> especializadas a partir da iniciativa do governo imperial, é que houve a desinstitucionalização dessas pessoas dos asilos e manicômios para essas instituições (MENDES, 2006).

À medida que se ampliavam as oportunidades educacionais, surgiram também, no século XX, as classes e escolas especiais, para onde eram enviados os alunos com NEEs. Tanto essas últimas, quanto as instituições especializadas, baseavam-se no princípio da integração, definido como um processo unificado de juntar as partes e reconstruir uma totalidade. Contudo, passou a ser entendido no âmbito escolar como a simples unificação ou inserção dos alunos na mesma escola, sem que houvesse qualquer adaptação (OMOTE, 1999).

Segundo Mendes (2006), ainda no século XX, com a instalação da indústria da reabilitação para os mutilados da 2ª guerra mundial, passou-se a considerar a reabilitação como condição indispensável para que as pessoas com NEEs fossem integradas às salas ou às escolas especiais. Foi nesse período, que os professores passaram, no Brasil, a priorizar o ensino da linguagem oral para os surdos, em detrimento dos conteúdos escolares, provocando o fracasso da escolarização em ambientes segregados.

---

<sup>27</sup> As primeiras instituições especializadas foram o Instituto Nacional de Educação de Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) e o Instituto Benjamim Constant.

Soares (2005, p. 24), ao abordar esse assunto, destaca em seus estudos “[...] a predominância dos procedimentos clínicos na educação dos surdos, o que possivelmente teria feito com que a questão da escolaridade fosse colocada em segundo plano”. Aos conteúdos escolares não era dada a mesma importância que aos exercícios específicos para aquisição da linguagem oral. Soma-se a isso o fato de que essas atividades eram desenvolvidas por professores. Verificamos assim, na história da educação dos surdos, uma inversão de papéis sociais que acarretou uma defasagem no desenvolvimento da linguagem e da instrução escolar.

Soares (2005), porém, faz uma ressalva, por meio de leitura e análise de fontes bibliográficas da primeira metade do século XX até meados da década de 1970, de que essa realidade era vivenciada apenas pelos surdos de classes sociais precarizadas, uma vez que aqueles pertencentes às famílias economicamente favorecidas dispunham de recursos para o custeio de aulas particulares e tinham acesso ao tratamento clínico de estimulação dos órgãos fonoarticulatórios.

É notável, nesse período, a construção das relações existentes entre o fracasso escolar, a educação pública e as condições socioeconômicas. Ainda segundo Soares (2005, p. 65), “[...] o ensinar a falar era considerado pela educação de surdos um ensino requintado para o qual uns poucos alunos selecionados demonstravam aptidão”. Enquanto outros, desfavorecidos economicamente, não desenvolviam a linguagem oral, tampouco a Língua de Sinais – já que esta última era alvo de repressão – e permaneciam, assim, à margem da inclusão socioeducacional frente às condições impostas.

Em face disso, concordamos com Bourdier quando diz que:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53 *apud* SOARES, 2006, p. 15).

As desigualdades socioculturais, tão fortemente marcadas, contribuíram para que a maioria dos alunos de classes especiais não ultrapassassem as séries iniciais e tivessem um conhecimento aquém do esperado para suas idades (BUENO, 1993).

Com o movimento de educação inclusiva, que eclodiu tempos depois consolidando-se, em termos legais, a partir de 1990, a proposta consiste em que todas as pessoas, incluindo os surdos, tenham oportunidades de escolarização equânimes, em escolas comuns, e que estas devem se adaptar de forma a proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem. “Dito de outro modo, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências [ou o que se convencionou como insuficiência] dessa criança, mas também lutar contra elas, superá-las”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 36)<sup>28</sup>. Ou seja, trata-se de encontrar formas e estratégias para que todos aprendam e se desenvolvam, assim como já explicitamos, embora por caminhos diferenciados.

É nesse sentido que Vygotsky ([1924] 1997. 117)<sup>29</sup> afirma que “[...] a educação do cego e do surdo não se distingue essencialmente em nada da educação da criança normal”. Todavia, deve-se atentar para um fator fundamental no circuito da ideologia que perpassa a educação inclusiva: a forma como o aluno é percebido e educado pelos agentes educacionais. Segundo Vygotsky ([1924] 1997, p. 81)<sup>30</sup>, eles devem ser vistos como pessoas, e não como indivíduos que têm uma deficiência ou uma NEE e, por isso, precisam ser educados.

No entanto, não devemos esquecer que é necessário educar não uma pessoa cega, mas acima de tudo uma criança. Educar os cegos e os surdos significa educar cegueira e surdez e transformar a pedagogia da defectividade infantil em uma pedagogia defeituosa.

Como vimos, as questões que perpassam a aprendizagem escolar e o desenvolvimento do aluno surdo são bastante complexas. Requerem a escuta atenta e o diálogo constante com várias vozes para uma minuciosa problematização. A Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky, certamente, é uma dessas vozes que têm colaborado para a compreensão da questão posta.

Abordamos, nesta subseção, os conceitos centrais da Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky e suas implicações para a educação dos surdos. Na próxima,

<sup>28</sup> “Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 36).

<sup>29</sup> “[...] la educación del ciego y el sordo no se distingue en nada substancial de la educación del niño normal” (VYGOTSKY, [1924] 1997. 117).

<sup>30</sup> “Empero, no debemos olvidar que es preciso educar no a un ciego, sino ante todo a un niño. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera, y transformar la pedagogía de la defectividad infantil en pedagogía defectiva”. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 81).

apresentaremos as acepções construídas historicamente sobre a terminologia curricular e as tendências curriculares.

## 1.2 CURRÍCULO: UM VASTO CAMPO DE ESTUDOS

Esta subseção tem como objetivo apresentar as principais acepções construídas historicamente em relação à terminologia curricular. Sem se restringir a aspectos conceituais, procura demonstrar a amplitude que as questões curriculares abarcam na trama de acontecimentos que permeiam o cotidiano escolar a partir de uma incursão pelas principais teorias. Tais questões dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, à ideologia implícita no currículo prescrito e ao processo de democratização da escola pública, direito de todos, dever do Estado e da sociedade.

Currículo é uma palavra originária do latim *curriculum* – cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere* – que significa pista de corrida, percurso a ser realizado por um grupo de pessoas, um caminho de vida, um processo, entre outros. Segundo Goodson (1995) e Pacheco (2005), currículo tem a conotação de correr, carro de corrida, um curso a ser seguido ou, de forma mais precisa, um curso apresentado. Conforme Barrow, (1984, p. 03) citado por Goodson (1995, p. 31), “no que se refere à etimologia [...], o currículo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para estudo”. Com essa definição, as questões contextuais parecem não causar problema nem influência alguma, pois, etimologicamente, o poder de situar a realidade e selecionar os conhecimentos pertencem àqueles que elaboram o currículo (GOODSON, 1995).

A palavra currículo pode expressar ainda “ordem como sequência” e “ordem como estrutura”. Quanto a esta última, relaciona-se com as práticas presentes no século XVI, em instituições de cunho educacional, a partir do *Modus et Ordo* Parisienses. *Modus* traduzia a ideia das escolas subdivididas em classes, com a instrução de forma individualizada por meio da relação professor-aluno. E *Ordo* denotava ordem de eventos e coerência (SILVA, 2013).

De acordo com Goodson (1995) e Pacheco (2005), os primeiros registros em que aparece a palavra *currículo* aplicada aos meios educacionais datam do século XVII – mais precisamente em 1633, no *Oxford English Dictionary* –, quando calvinistas procedentes de Genebra decidiram levá-la para a Universidade de Glasgow. Nessa instituição, a palavra currículo tinha uma conotação muito expressiva, por se referir à conclusão de um curso inteiro, de vários anos, por

estudantes. Não aludia, como em outros casos, ao encerramento de unidades pedagógicas isoladas. Os registros também evidenciam que, nessa época, o currículo estava atrelado à ideia de “ordem como estrutura” e “ordem como sequência” devido às questões de eficiência social.

Hamilton (1980), citado por Goodson (1995), comenta que o currículo emergiu também atrelado à noção de disciplina e de ordem estrutural, conforme destacamos acima, características procedentes do Calvinismo.

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina – “essência mesma do Calvinismo” – começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva, percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista (HAMILTON, 1980, p. 15 *apud* GOODSON, 1995, p. 32).

O século XVII carregava consigo ainda não apenas os arranjos de uma instrução individualizada realizada por preceptores, mas a ordenação de um conhecimento em apenas três áreas ou disciplinas: a gramática, a retórica e a dialética, que compunham o *trivium*, equivalentes hoje em dia às disciplinas de ordem instrumental. A astronomia, a geometria, a aritmética e a música formavam o *cuadrivium*, por apresentarem aspectos práticos. Sacristán (2013, p. 17) comenta que “essa organização perdurou durante séculos nas universidades europeias”. Denominada de clássica, tinha como ideologia a instrução de conteúdos de ordem literária por considerar fundamental a apropriação desses conhecimentos por parte da população. É evidente que apenas uma pequena parcela tinha acesso, sendo a grande maioria excluída.

Entre os séculos XV e XVIII, posteriormente com a transição do regime feudal para a sociedade capitalista – época denominada de mercantilismo –, ocorreram mudanças em várias dimensões da sociedade que fomentaram algumas condições para o advento do capitalismo, no qual o perfil de um novo indivíduo passou a ser exigência, bem como a necessidade de reestruturações no sistema educacional, marcas de um novo tempo. É então que ocorre a mudança de um ensino

individualizado para o coletivo a partir da organização de escolas subdivididas em classes (SILVA, 2013).

Dados históricos de Hamilton e Gibbons (1980), citados por Goodson (1995), demonstram que as classes emergiram na educação ao lado do currículo no momento em que a escolarização estava se convertendo numa atividade de massa. Para os autores, essa junção entre classe e currículo pode ser visualizada ainda em épocas anteriores, por volta do ano de 1500, nas análises sobre os estatutos do *College of Montaign*.

É no programa de 1509 de Montaign que se encontra pela primeira vez em Paris uma divisão clara e precisa de alunos em classes [...], isto é, divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos (GOODSON, 1995, p. 31).

Seguindo o conceito original de currículo, a ideia central era que as classes das escolas teriam que percorrer um mesmo caminho, com provas, obstáculos e dificuldades, em analogia às pistas de corrida de um circuito ou campeonato. Como consequência, a apropriação da ideia de currículo que estava inicialmente atrelada apenas ao campo físico, concreto, passou a ser aplicada ao pedagógico e às questões de ordem imaterial e abstrata, contudo, ideológicas. Segundo Silva (2013), assim como o atleta é premiado quando completa todo o percurso com eficiência e determinação, também os alunos que conseguissem concluir o curso, seriam diplomados. Em seu entender, a escola estava formando sujeitos capazes e prontos para atender às exigências que se faziam presentes na época.

Hamilton (1980, s/n), citado por Goodson (1995, p. 32), comenta que “o conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma”.

À medida que o currículo se desenvolvia paralelo aos princípios desses movimentos e ao surgimento das classes, ficavam evidentes dois níveis de organização e controle: o contexto em que o conhecimento seria produzido e como este deveria ser traduzido para o ambiente educacional, no caso, as classes. Quando o conhecimento a ser abordado em sala de aula foi definido, constatou-se

também o poder de diferenciação que emergia entre as classes sociais, proveniente dos princípios daqueles movimentos, os quais apregoavam a distinção entre os grupos que poderiam pagar para obter um determinado benefício e aqueles que não tinham condições financeiras para tal. Na época, o segundo grupo, representado pelos pobres da área rural, era submetido a um currículo mais conservador, em que o conhecimento religioso se constituía como ponto central, enquanto o primeiro grupo era favorecido com possibilidades de escolarização avançada. Hamilton (1980), citado por Goodson (1995), destaca que, embora algumas crianças frequentassem a mesma escola, tinham acesso a conhecimentos diferentes por meios também distintos. A instituição escolar já desvelava, portanto, sua face excludente.

Para além da diferenciação curricular, o formato excludente assumido pela escola, ainda em sua gênese, foi marcado durante muito tempo – até o início do século XX – por práticas higienistas como forma de rejeitar e/ou ignorar os diferentes. O conceito de eugenia implica creditar a inteligência aos determinantes biológicos de cunho hereditário. Com base nesse conceito, acreditava-se que a raça de inteligência, considerada superior, deveria ser multiplicada a fim de que a sociedade evoluísse em seus mais variados aspectos e no intuito também de manter as benesses da burguesia. Por isso que os intelectuais da época queriam e pensavam ser possível multiplicar as melhores inteligências, consideradas como aquelas provenientes dos estratos econômicos superiores e próprias da raça branca (FIDALGO, 2018).

Com base na análise da Constituição Brasileira de 1934, Fidalgo (2018, p. 131) aponta que a educação brasileira compartilhou desses princípios ao defender e estimular a eugenia, conforme pode constatar-se pela leitura do artigo 138, alínea b, que afirma que: cabe “à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas [...], estimular a educação eugênica”.

Aliada aos conceitos eugênicos, a escola se organizou, num segundo<sup>31</sup> momento de sua formação, com base no modelo clássico funcionalista, no qual às

---

<sup>31</sup> Em seu estudo, Fidalgo (2018) destaca que, num primeiro momento, no início da formação da escola, a lei dizia que as fábricas tinham que formar escolas para os filhos dos trabalhadores. Nesse período, as escolas particulares (das indústrias), portanto, eram para crianças economicamente

crianças das classes economicamente desfavorecidas eram oferecidas oportunidades de escolarização pública com vistas ao mercado de trabalho, como se estivessem sendo beneficiadas (FIDALGO, 2018), enquanto as demais, pertencentes às classes dominantes, tinham acesso a uma educação direcionada às tendências intelectuais em outra instituição escolar paga – mas também beneficiada por bolsas e incentivos fiscais do governo –, com vistas a “cuidar da distinção” (DOMINGUES, 1929 *apud* FIDALGO, 2018, p. 131). É importante destacar, assim como afirma Fidalgo (2018, p. 131), “[...] que não é contrariamente à escola paga que me coloco aqui, mas da tal *distinção* à qual se deveria *cuidar*” (grifo da autora).

Nessa direção, Alonso (2013, p. 318) reforça as peculiaridades da escola excludente ao dizer que:

A escola que temos hoje foi, na realidade, pensada para a minoria que a criou: proprietários e grandes profissionais do sexo masculino de raça branca. Para o resto – classes trabalhadoras, mulheres, minorias étnicas –, em suas origens, a escola não ia além da alfabetização básica ou sua possível derivação até sua formação profissional ou para o matrimônio burguês.

Esse contexto dialoga com a afirmação de Sacristán (2000, p. 15), quando nos diz que “[...] o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”, muito menos um conceito isolado, sem que se tenha algo de ideológico que o permeie.

Nota-se que o desenvolvimento do currículo foi originalmente marcado por uma ideologia de diferenciação entre classes sociais, calcado no pressuposto de concessão de poder. Se o fato de deter conhecimentos constitui-se como uma amálgama que confere certa margem de autoridade a grupos específicos, isso implica dizer que conhecimento é poder. No caso citado, um poder que é conferido a um grupo para subjugar a outrem.

É por essa e outras questões que, em concordância com Goodson (1995) e Libâneo (2004), não pretendemos nos restringir aqui a tratar o currículo apenas de forma conceitual, pois, se assim o fizéssemos, correríamos o risco de relegar as

---

desfavorecidas, e o Estado subsidiava as escolas públicas – para a elite. Depois, a partir, principalmente, da LDB N<sup>o</sup> 5692/71, é que a escola passou a atender as crianças economicamente desfavorecidas, oferecendo-lhes um currículo técnico.

questões sociais e de poder que lhes são inerentes. Tais questões são como determinantes que apresentam o currículo a ser seguido. Goodson (1995, p.31) então questiona: “seguir por quê? A favor de quem? Contra o quê? E por que este currículo? Por que estes conhecimentos?”. Tais questionamentos são fundamentais quando se investiga o currículo e sua configuração social, uma vez que ele é, antes de tudo, *um artefato social e, portanto, histórico*. Essa assertiva dialoga com a definição de Young (2002, p. 23), citado por Gaspar e Roldão (2014, p. 23), para quem o currículo “é uma construção social que assume dois pontos de vista: *como fato e como prática*”. E ainda, com a Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky. Para este autor, o indivíduo é um ser histórico que produz cultura a partir da utilização de instrumentos e signos na trama das relações sociais que estabelece. Por consequência, o conhecimento que compõe o currículo está inextricavelmente conectado à ação histórica do ser humano em sociedade (VAN DER VEER e VALSINER, 1999).

Dentro desse contexto, queremos comentar o exemplo histórico de Lawton (1983) em *Science for the people*, citado por Goodson (1995), sobre a formação do currículo escolar de Ciências, denominado como “Ciências de coisas comuns”. Lawton (1983) descreve que as experiências dos alunos sobre a natureza, a vida cotidiana e o ambiente familiar formavam a base das pesquisas e do conhecimento em ciência escolar; e que o currículo de coisas comuns produzia bons resultados em sala de aula. Porém, esse currículo restringia-se apenas às escolas elementares, cujo alunado predominante era da classe operária. Apesar dos registros em documentos governamentais sobre os resultados positivos da implantação desse currículo, este não era utilizado como modelo para fundamentar as outras ciências. Não obstante, pelo contrário, diferentes tipos de insumos estavam sendo preparados por uma comissão parlamentar da Associação Britânica para o Avanço da Ciência presidida por Wrottesley (1960), com base em interesses ideológicos, a fim de estabelecer um tipo mais adequado de educação científica para as classes denominadas como superiores. (GOODSON, 1995). Entretanto, os dados do relatório governamental, para a surpresa da comissão, demonstravam cada vez mais que a educação científica, em nível elementar, proporcionava desempenhos

satisfatórios quanto ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio, o que foi considerado uma afronta e possível ameaça à hierarquia social. Em Goodson (1995, p. 26), encontramos um registro que confirma os temores de Wrottesley (1960).

[...] mancando, um menino pobre adiantou-se para dar a sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele uma história de pobreza, com suas consequências... Mas ele deu resposta tão lúcida e inteligente, que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior. [...] Situação nociva e perversa seria esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente, superiores aos que, socialmente estão acima delas (WROTTESELEY, 1960, p. 36-37 *apud* GOODSON, 1995, p. 26).

Após os comentários de Wrottesley (1960), a ciência foi excluída do currículo das escolas elementares, reaparecendo depois de vinte anos com outra roupagem, totalmente diferente do currículo de coisas comuns. (GOODSON, 1995).

Posto isso, é importante dizer que, para estudarmos o currículo e o processo de escolarização no qual está circunscrito, precisamos vislumbrá-lo como um artefato histórico e social que carrega, em seu bojo, uma cadeia ideológica e sociopolítica de prioridades que, num determinado contexto, favoreceu grupos sociais específicos de caráter dominante. Ao assumir essa configuração, o currículo tende a transmitir operações de poder, valores e princípios tidos como incontestáveis, passíveis de serem perpetuados por meio de práticas simbólicas e ritos que se cristalizam na forma de tradição inventada, o que nos termos de Hobsbawn (1985, p. 01), citado por Goodson (1995, p. 27),

[...] inclui tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de modo menos definível num período de tempo breve e datável – coisa talvez de alguns anos – e que se estabelecem com grande rapidez.

A constituição do currículo pode assim, ser considerada como um “processo pelo qual se inventa a tradição” (GOODSON, 1995, p. 27). Partindo dessa premissa e de forma crítica, duas são as questões que nos inquietam: Primeiro, é saber se o currículo escrito, com o tempo, sofre modificações com vistas a tornar-se apropriado

ao contexto, embora carregue em seu DNA conhecimentos socialmente construídos, valores e aspectos normativos; e segundo, entender em que medida o currículo favorece o desenvolvimento de todos os alunos, independente da estratificação social.

Autores como Pacheco (2005) e Silva (2013), ao estudarem o currículo, seguem essa mesma linha de pensamento crítico. Em seus estudos, decidem se pautar nas teorizações, ao invés das conceitualizações, por entenderem que existe uma teoria implícita e uma ideologia em cada conceito. Para os autores, a teoria nos revela o que uma determinada concepção pensa sobre o currículo. Ela tem a função de revelar e descobrir o real, de deixar transparecer as nuances do objeto, no caso, o currículo. A noção de teoria se encontra presente nas perspectivas tradicionais, já nas perspectivas pós-estruturalistas é substituída pela noção de discurso, em razão de que esta produz entendimentos particulares sobre o objeto, ou seja, produz o próprio objeto; enquanto a primeira, apenas o desvela.

Segundo Silva (2013, p.13) como “a utilização da palavra teoria está muito amplamente difundida para poder ser simplesmente abandonada”, o autor sugere a adoção dela ao lado das palavras *discurso* e *perspectiva* por conceber que essa “fórmula” conduz-nos à compreensão de que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2013, p. 14).

Queremos pontuar, nesse primeiro momento, que não temos a pretensão de fazer um detalhamento histórico acerca das acepções curriculares, tampouco – até porque, atualmente, apesar do conceito de currículo ser considerado relativamente recente, sabe-se que não existe um conceito<sup>32</sup> – apresentar conceitos descontextualizados, como se tivessem surgidos ao acaso. Pois, segundo Pacheco (2001, p. 15), as inúmeras discussões em torno da temática têm sido, por vezes, desarticuladas de “uma prática orientada para a resolução de problemas”. Buscamos, aqui, situar-nos nas principais tendências ou teorizações curriculares e no currículo enquanto campo de estudo a fim de compreendermos a amplitude da problemática que o cerceia. Dessa forma, não apenas entenderemos as concepções

---

<sup>32</sup> Autores como Goodson (1995), Sacristán (2000), Pacheco (2001), Apple (2006) e Silva (2013), são unânimes em afirmar que definir currículo não é fácil.

curriculares em cada teoria, como perceberemos as implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a questão central que norteia qualquer teoria curricular diz respeito a qual conhecimento deve ser ensinado. A pergunta “o quê?” deve estar no centro das discussões, visto que o currículo é sempre o recorte de um universo mais amplo de conhecimentos, informações e conteúdos da cultura. Ao fazer um recorte, a teoria justifica por que escolheu um determinado conteúdo e não outro. A escolha do conteúdo está atrelada, contudo, a outra pergunta: “O que eles ou elas devem ser? Ou, melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” Que tipo de ser humano desejamos formar? Quais as necessidades de atuação de uma pessoa num tipo de sociedade? (PACHECO, 2005; SILVA, 2013, p. 15).

A teorização curricular é uma questão de identidade. Retomamos, aqui, a etimologia original da palavra currículo, que está associada à pista de corrida, para concordar com Silva (2013, p. 15) ao dizer que “no curso desta corrida, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez, possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2013, p. 15).

Mediante a perspectiva pós-estruturalista, depreendemos que, além de ser uma questão de identidade, o currículo é também uma questão de poder. Quando uma instância social, por exemplo, faz um recorte de elementos da cultura para que os professores abordem em sala de aula, ela exerce uma operação de poder. Selecionar, excluir, delimitar e privilegiar um determinado conhecimento e não outro é exercer o poder. Elaborar um currículo com configurações específicas, dentre múltiplas possibilidades e variedades, significa demonstrar poder para formatar identidades e um perfil de ser humano que atenda aos anseios de uma sociedade em constante transformação (SILVA, 2013; VARELA, 2013).

Após termos apresentado os conceitos centrais sobre currículo, abordaremos, na próxima subseção, as principais tendências curriculares e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

### 1.2.1 TENDÊNCIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

As questões de poder marcam a separação entre as Teorias Tradicionais do Currículo e as Teorias Críticas e Pós-Críticas. Enquanto as primeiras não se detêm a perguntar “o *quê* deve ser abordado?”, uma vez que já recebem o recorte do conhecimento de forma pronta, sem questionar, e passam a se preocupar apenas em *como* aplicá-lo; o segundo grupo de teorias ultrapassa a pergunta *o quê* ensinar?, Para investigar o *por quê?* (SILVA, 2013).

Esses questionamentos constituem marcas indelévels da teorização curricular, que se firmou como campo<sup>33</sup> do conhecimento a partir do século XX. Trata-se de um campo que tem origem nos Estados Unidos da América – EUA, onde, talvez devido à institucionalização da educação das massas como resultado dos movimentos migratórios e do processo de industrialização, tenha emergido o campo curricular. (SILVA, 2013). A proposta era preparar em pouco tempo o maior número de pessoas possível para que ocupasse os postos de trabalho. A educação, nessa época, não pretendia contribuir com a formação do caráter humano, mas com a preparação para a vida organizacional; logo, era baseada em um modelo de organização e competência.

É nesse cenário que o livro *The Curriculum* (1918), de Bobbitt, é lançado, sendo considerado um marco no surgimento do currículo como campo especializado do conhecimento (SILVA, 2013). A proposta de Bobbitt (1918) enfocava a economia, a organização e a eficiência. Era baseada no modelo da fábrica e tinha como fonte

---

<sup>33</sup> O conceito de campo, em Bourdieu (1983), refere-se a um espaço de lutas, conflitos e disputas em torno de um objeto, que é de interesse comum a grupos sociais, que influem hierarquias de poder através dos seus agentes. A estrutura de um campo “é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

de inspiração teórica a Administração de Taylor (1911), conforme Pacheco (2005, 2009) e Silva (2013).

A Administração de Taylor (1911) era baseada em alguns princípios, tais como: 1) a gerência é responsável por organizar o trabalho do operário, mediante a observação e análise de sua rotina diária, envolvendo, inclusive, o registro dos tempos para identificação do “tempo ótimo” de finalização de uma tarefa; 2) seleção e treinamento, pelos quais passavam os funcionários especificamente para assumirem uma determinada função, pois, assim, poderiam ser escolhidos mais facilmente para ocupar postos de trabalho; 3) o elemento central da programação do trabalho era a tarefa ou a ordem de produção a ser executada diariamente, dentro de um tempo estabelecido. A proposta de Taylor (1911) era baseada, portanto, num trabalho em cadeia e na standardização, com o aumento do ritmo de produção, a fim de se ter uma baixa do preço do produto e um aumento do consumo e dos lucros (LINUESA, 2013).

A ideia era traçar um paralelo entre os modos de organização, eficiência e gestão de uma empresa, com o modelo educacional. Os alunos poderiam ser ensinados segundo um modelo fabril, por exemplo. Para Bobbitt (1918), citado por Silva (2013), a fórmula utilizada – especificação de objetivos, procedimentos e métodos para se chegar a um resultado que deveria ser meticulosamente mensurado – seria facilmente aplicada nas instituições de ensino. O currículo, nessa perspectiva, era visto como um processo racionalmente estruturado para se chegar a um resultado. Ainda de acordo com Silva (2013, p. 23),

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederic Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.

As bases do *Taylorismo* propõem uma espécie de *management* científico que elabora o currículo e suas proposições. Ele “estuda, planeja, distribui, provê e, em uma palavra, racionaliza o trabalho; o operário deve executar tal previsão o mais fielmente possível”, sendo responsável ainda, por elaborar e verificar a execução do

currículo (TAYLOR, 1969, p. 51 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 45). Para tanto, passa a dispor de um aparato vigilante que garante o cumprimento das proposições. O *management* desconsidera as demandas socioeducacionais e coloca em dúvida a profissionalidade do professor, uma vez que descaracteriza sua função. A identidade deste é, então, nivelada à de um técnico, no sentido de que opera transferindo o conhecimento que recebe de instâncias político-administrativas (SACRISTÁN, 2000; VARELA, 2013).

Segundo Silva (2013), a proposta de Bobbitt (1918) foi rapidamente disseminada e consolidada a partir da obra *Princípios Básicos do Currículo*, de Tyler, publicada em 1949. A obra de Tyler (1949) expressava muitos conceitos que se ajustavam aos de Bobbitt (1918), tais como as ideias de organização e desenvolvimento como uma questão técnica. O ponto central para ele consistia em formular objetivos, em termos de comportamento, que deveriam ser desenvolvidos pela escola. Ou seja, estruturar um desenho dos resultados pretendidos e traçar comportamentos específicos, que deveriam ser produzidos e evidenciados (SILVA, 2013; GIMENO e GÓMEZ, 1985). O próprio Tyler (1973, p. 07 *apud* SACRISTÁN, 2013, p. 228) define sua proposta como “[...] um método racional para encarar, analisar e interpretar o currículo e o sistema de ensino de qualquer instituição de educação”. Segundo Silva (2013, p. 24), o “paradigma estabelecido por Tyler dominaria o campo do currículo nos EUA, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, nas próximas quatro décadas”.

Apesar da vertente de Bobbitt (1918) ter encontrado reforço na obra de Tyler (1949), ela concorreu com a progressista, que teve como seu principal expoente, Dewey (1902). Enquanto Bobbitt (1918) se preocupava com as questões econômicas, Dewey buscava construir um processo democrático (VARELA, 2013; SILVA, 2013). É pertinente esclarecer que, segundo autores como Lopes e Macêdo (2011) e Silva (2013), em termos de currículo, a Teoria Tradicional possui três vertentes: (1) a clássica, cujas discussões se voltam para o conhecimento considerado como verdadeiro, a exemplo do *trivium* e o *quadrivium*; (2) a tecnocrática, que enfatiza os mecanismos de controle e tem como principais

expoentes Bobbitt e Tyler; e (3) a progressista, com foco nas aprendizagens e experiências dos alunos e que teve forte influência de Dewey.

Em seu livro, escrito em 1902, *The Child and the Curriculum*, Dewey deixa claro que a educação não deveria, exclusivamente, fundamentar-se na preparação para a vida adulta, mas também em um espaço que permitisse às crianças ter experiências significativas e democráticas (SILVA, 2013). Os interesses e as experiências das crianças eram valorizados pelo teórico.

O currículo, nessa vertente, consistia na recriação da cultura, em termos de vivências e experiências, e na provocação de situações problemáticas planejadas pela escola (DEWEY, 1967 *apud* SACRISTÁN, 2013). O foco incidia na atenção aos processos psicológicos e nos elementos culturais de interesse dos alunos, relegando a ênfase que se dava até então aos domínios das disciplinas elaboradas por especialistas.

O movimento progressista marca a ruptura com o monolitismo do currículo, centralizado em matérias, que vinha se desenvolvendo. Fortalecido pelo movimento da Escola Nova europeia, a proposta de Dewey (1902) cedeu lugar a aceções diferenciadas sobre o conhecimento escolar, revestidas por um pluralismo ideológico em prol da democratização do ensino (LOPES e MACEDO, 2011). Porém, “o problema para a educação progressiva [...], é saber qual é o lugar e o sentido das matérias de ensino e da organização do conteúdo dentro da experiência” (SACRISTÁN, 2000, p. 42).

Tanto a vertente tecnocrática proposta por Bobbitt (1918) e Tyler (1949), quanto a progressista de Dewey (1902), alicerçadas sobre as bases da Teoria Tradicional do currículo, consistiram, de certa forma, numa reação ao modelo clássico que dominara a educação secundária desde sua institucionalização (LOPES e MACEDO, 2011). A vertente tecnocrática “destacava a abstração e a suposta inutilidade dos repertórios literários para a vida moderna e as atividades laborais” (SILVA, 2013, p. 26). Já a vertente progressista pontuava o distanciamento do currículo clássico em relação aos interesses das experiências das crianças e jovens. Este currículo “era herdeiro do currículo das chamadas ‘artes liberais’ que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade

Média e do Renascimento, na reforma dos chamados *trivium* e *quadrivium*” (SILVA, 2013, p. 26) e privilegiava a racionalidade técnica-acadêmica.

Após o rompimento do currículo clássico, a Teoria Tradicional, com suas vertentes, passou a ganhar cada vez mais espaço, principalmente a tecnocrática, por atrelar a ideia de organização às ações pedagógicas em sala de aula, tendo como foco a aprendizagem eficiente de todos os alunos. Nesse sentido, o enfoque da Teoria Tradicional incidia no caráter prescritivo do currículo, por meio do qual as atividades poderiam ser planejadas seguindo critérios e objetivos científicos. (MÉNDEZ, 2013). Assim, “[...] aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 26-27).

A partir da década de 1960, em que ocorreram mudanças sociais relevantes em todo o mundo, como os movimentos de independência das antigas colônias europeias, as lutas contra a ditadura no Brasil, a eclosão do movimento feminista, entre outros, surge o movimento de reconceptualização curricular, liderado por pesquisadores e estudiosos em diversas partes do mundo. Diante do cenário que ora se estabelecia – de conflitos e questionamentos –, o sistema educacional, com as suas bases de operacionalização e filiação tecnocrática, passou a ser alvo de contestação. As vertentes tecnocrática e progressista, aceitas quase totalmente como incontestáveis, foram criticadas (SILVA, 2013).

### 1.2.2 AS TENDÊNCIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

As teorias responsáveis por suscitarem discussões, que puseram em questão o *status quo* da escola e da sociedade capitalista em fase de consolidação, foram chamadas de críticas. Originadas a partir da Escola de Frankfurt – grupo de intelectuais marxistas alemães que desenvolveram, a partir de 1920, uma série de intervenções teóricas sobre os problemas sociais, econômicos e filosóficos gerados pelo capitalismo e que influenciou o pensamento no ocidente, mais precisamente entre os anos de 1940 a 1970 do século passado –, “as teorias críticas eram teorias

de desconfiança, questionamento e transformação radical, enquanto as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 2013, p. 30).

Para as Teorias Críticas, o mais importante não é a técnica ou como fazer o currículo, mas entender o que o currículo faz. Que tipo de ideologia está presente, de forma explícita ou oculta, que sustenta as bases do sistema capitalista, onde há divisão entre grupos dominantes e dominados que marcam conflitos de interesses e poder. As Teorias Críticas se propuseram a investigar, estudar e criticar essas ideologias frente ao sistema educativo, procurando desvendar como e em que medida a escola serve ao Estado enquanto aparelho ideológico (SILVA, 2013).

Destacam-se os trabalhos de Freire ([1970]1987), em *A pedagogia do oprimido*; de Althusser (1970) sobre *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*; os estudos de Bowles e Gintis (1976), em *A escola capitalista na América*; os ensaios de Bourdieu e Passeron ([1970] 1992) sobre *A reprodução*; a influência da Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky<sup>34</sup> e os teóricos da Escola de Frankfurt:

---

<sup>34</sup> A teorização curricular tem sido organizada pelos especialistas da área, em três tendências que englobam as características concernentes aos diferentes movimentos: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas, conforme nos propusemos a tratar, ao longo deste capítulo. De modo particular, cada uma dessas tendências, relaciona-se às teorias (ou paradigmas) de ensino-aprendizagem que ocorreram de forma simultânea aos princípios desses movimentos. Assim, quanto aos paradigmas de ensino-aprendizagem, queremos destacar os que mantêm conexão com a temática deste trabalho, a saber: (1) o Behaviorismo, ou Comportamentalismo, teoria que “define a aprendizagem como um processo passivo, mecânico e automático” (FIDALGO, 2002, p. 19). O aluno é considerado um ser passivo frente ao conhecimento, que tem de repetir e memorizar para “aprender”; enquanto o professor é o detentor do saber, cabendo-lhe a tarefa de transferir e depositar informes nos alunos, assim como retrata Freire ([1970]1987) ao problematizar a educação bancária. No Behaviorismo o foco está no ensino, bem como no comportamento dos alunos, que deve ser moldado, a partir das ações desenvolvidas pelo professor. Tem como principal representante, Skinner, (assim como Pavlov, Thordnike e Watson) que se preocupava em “[...] explicar os comportamentos observáveis do sujeito, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana como o seu raciocínio [...]” (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 31). Neste, a aprendizagem é similar ao desenvolvimento, sendo entendida como acúmulo de conhecimento e de respostas aprendidas. Ambos os processos ocorrem simultaneamente; (2) e o Construtivismo (cognitivismo), cujo foco do processo de ensino-aprendizagem incide no aluno. A ênfase está na aprendizagem e não mais no ensino. O aluno constroi conhecimento por meio da sua relação não mediada com o objeto. Dessa forma, segundo Fidalgo (2002, p. 24), ele “não é mais um ser passivo, que recebe conhecimentos e os guarda para depois devolvê-los quando requisitados e sim um ser que precisa, em sua interação com o mundo (com os objetos do mundo; não necessariamente com outras pessoas), buscar dialeticamente assimilar e acomodar conhecimentos para chegar a um estágio de equilíbrio (Cf. Wozniak, 1996:14), modificando, dessa forma, seus esquemas mentais”. O desenvolvimento depende da maturação biológica e ocorre antes da aprendizagem, ou seja, fomenta as condições para que ela aconteça. Como representantes, temos Piaget e Roger, que são profundamente construtivistas, e Vygotsky, que é socioconstrutivista; e (3) o Socioconstrutivismo, em cujo centro está o processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky, principal representante desse paradigma, as relações entre professor e aluno para a construção do conhecimento ocorrem de forma

Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas e outros pensadores. (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2013). A fim de compreendermos as principais ideias que caracterizam as Teorias Críticas, faremos agora uma breve incursão por alguns dos autores citados, que têm uma correlação maior com o objeto de estudo deste trabalho.

Em *A Pedagogia do Oprimido* ([1970]1987), Freire trata inicialmente do processo de libertação do oprimido e de sua relação com o opressor. A libertação, de natureza gradual, reflexiva e como práxis, desvela a realidade objetiva e rompe com a desumanização ora instaurada. É forjada com os oprimidos, e não para eles. O grande desafio posto pelo autor, nesse processo, é entender como os oprimidos poderão ser agentes de transformação se hospedam o opressor em si.

O primeiro passo seria o oprimido reconhecer-se como hospedeiro do opressor e desejar uma libertação. Porém, o intrigante é que quando aquele se descobre como tal, em vez de buscar a sua libertação, tende a se tornar também opressor. Isso acontece porque a estrutura mental, de pensamento e ação, ainda se encontra subjugada às formas de desumanização. Contraditoriamente, o oprimido, à medida que deseja se humanizar e construir a sua subjetividade, entra em contradição e se torna opressor acreditando, assim, que conceberá a sua humanidade.

Para Freire, o processo de libertação é ainda mais complexo, pois é permeado pelo medo da liberdade que os oprimidos sentem em permanecer atados a uma situação aparentemente cômoda e hostil. “Os oprimidos [...] acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, [1970]1987, p. 19).

A pedagogia do oprimido tem, portanto, dois momentos. O primeiro, quando os oprimidos reconhecem a sua condição e percebem que a introjeção de seu ser advém da relação com o opressor, sendo, portanto, destituída de autenticidade.

---

dialética. O foco reside nas interações sociais mediadas pela linguagem, instrumento para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores – FPS (memória voluntária, pensamento, fala e atenção). De acordo com Fidalgo (2002, p. 43), “[...] é em interações dialógicas com seu meio, seus pares, sua cultura que o ser humano se apropria de saberes e outras ferramentas historicamente construídas”.

Imerso nessa situação, o oprimido teme a liberdade. Nesse sentido, terá de superar essa visão, desvelando fio a fio a realidade objetiva que o cerceia, sobre a qual deverá incidir uma ação transformadora. Segundo Freire ([1970]1987), essa ação deve ser gerada no diálogo com as massas, e não por meio da explicação. Um diálogo que conduza à práxis, que, por sua vez “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, [1970] 1987, p. 21). Dessa forma, os oprimidos poderão desatar-se das amarras dessa contradição e, conseqüentemente, se libertar dos opressores. O segundo momento é aquele em que, atingido o processo de libertação e transformada a realidade opressora, não se fala mais em pedagogia do oprimido, mas em “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, [1970]1987, p. 23).

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos polos da contradição (FREIRE, [1970]1987, p. 24).

Seguindo por essa linha de pensamento – dos estudos sobre opressor-oprimido –, Freire ([1970]1987) faz um paralelo com a relação educador-educando na escola. Comenta que a tônica da educação, de natureza dissertadora e narradora, tem sido a de depositar informes nos alunos. Para ele, quando o conteúdo é narrado, tende a se petrificar, a fazer-se morto, porquanto apenas foi transferido pelo narrador aos ouvintes pacientes, que o receberam, memorizaram e repetiram. Dessa forma, a educação se torna um ato de depositar, no qual o educando é o que recebe e o educador, o depositário.

A esse tipo de educação – conforme veremos posteriormente – Freire ([1970]1987) denomina de “educação bancária”. É um tipo de educação de natureza necrófila, que ama o controle, o não crescimento e faz o indivíduo olhar para a vida mecanicamente, como se todas as pessoas fossem coisas. Ou seja, constitui-se uma forma de opressão disfarçada de educação. Sobre isso, Freire diz: “a opressão,

que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, [1970]1987, p. 37).

Na educação bancária, ao invés dos educadores construírem uma situação comunicativa e dialógica com os educandos, apenas transferem informações – como se fossem os detentores do conhecimento –, as quais os educandos recebem e passivamente arquivam, sem nenhuma margem de ação. “No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens nessa concepção equivocada de educação bancária” (FREIRE, [1970]1987, p. 33). E são eles, porque é exatamente no ato de transferir, depositar e assistir aos educandos, que os educadores promovem a desumanização e opressão, ainda que, muitas vezes, o façam de forma inconsciente, por estarem, também, na condição de oprimidos. Embora não se percebam como oprimidos pelo sistema, hospedam o opressor em si. E, “na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto, para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, [1970]1987, p. 34).

De forma a romper com a “educação bancária”, Freire ([1970]1987) sugere uma educação problematizadora que seja construída dialogicamente com os alunos. Dialógica, porque para o autor, educação é comunicação. Uma educação que instigue os alunos a saírem da zona de conforto, da opressão e desumanização, que promova o pensar, a reflexão e a construção do conhecimento, tendo como objetivo a libertação do ser humano. A partir disso, é possível, nas palavras de Freire ([1970]1987, p.24), *ser mais*, ser invariavelmente o que se deveria, caso não existissem técnicas de domesticação. Humanizar-se. Ser pessoa. Em essência e singularidade.

A educação, assim caracterizada, é um desafio para muitos educadores, pois precisam assumir outra posição. Já não podem prescrever, visto que o conteúdo tem de ser escolhido a partir do diálogo com os alunos e atrelado ao contexto em que será desenvolvido. É um desafio porque não mais devem saber *para* os educandos, mas saber *com* os educandos. Por essa ótica, o educador, da posição de detentor do saber, converte-se em alguém que se coloca a serviço da libertação. “Isso tudo

exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes” (FREIRE, [1970]1987, p. 36).

Já em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970), Althusser, procura estabelecer uma conexão entre educação e ideologia, embora se refira de forma sucinta às questões relacionadas à educação. Uma das máximas desse autor, neste ensaio, é a ideia de que “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho e meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos” (SILVA, 2013, p. 31).

Guiado por esse pensamento, Althusser (ALTHUSSER, 1970) se apoia em Marx (1885), *Livro II O Capital*, para entender a reprodução das condições materiais de produção, sem a qual a produção não é possível. Ele se detém em estudar dois elementos fundamentais: as forças produtivas – os meios de produção e a força de trabalho – e as relações de produção existentes.

Em relação à força de trabalho, o autor comenta que esta só poderá se reproduzir se lhe for garantido o salário, que consiste no capital da mão de obra – capital que é definido não pelo reconhecimento da classe capitalista em favor da classe operária, mas pela necessidade histórica da luta de classe contra o aumento da duração do trabalho e a diminuição dos salários.

Porém, para que a força de trabalho se reproduza, não basta apenas assegurar-lhe as condições materiais de sua produção, esta precisa ser competente e estar apta a “funcionar no sistema complexo de produção”. (ALTHUSSER, 1970, p. 19). Deve também ser qualificada, diversificada e reproduzida como tal. A reprodução da força de trabalho acontece fora da produção, mediada pelo sistema escolar e por outras instituições, diferente do que ocorria na época do feudalismo. A escola, por exemplo, ensina saberes diferenciados a um público alvo delimitado, mas também conhecimentos gerais e técnicos para o exercício de uma função, as regras, os bons costumes e o comportamento esperado de todo agente da divisão do trabalho.

Enunciando este fato numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão

desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também – pela palavra –, a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1970, p. 21-22).

Assim, a escola e outras instituições de Estado, ensinam saberes práticos em formatos que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta. “A reprodução da força de trabalho tem, pois, como condição *sine qua non*, não só a reprodução da qualificação desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da prática desta ideologia” (ALTHUSSER, 1970, p. 22).

Antes de abordar o segundo elemento – a reprodução das relações de produção –, Althusser (ALTHUSSER, 1970) se propõe a diferenciar os conceitos de Estado e Aparelho Ideológico de Estado. O primeiro é uma instituição oficial, cuja simbolização mais próxima é a de uma máquina de repressão, que permite às classes dominantes exercerem poder e dominação sobre a classe operária – proletária –, com o fim de explorá-la. Com isso, ocorrem as lutas de classe, como uma forma de expressão da não aceitação desta opressão. O proletariado se organiza então, de forma “sindical”, com o objetivo de “tomar o poder de Estado e destruir o aparelho de Estado burguês existente e substituí-lo por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário e depois iniciar um processo radical, o da destruição do Estado” (ALTHUSSER, 1970, p. 38). O Estado é representado pelas exigências da prática jurídica, tais como: os tribunais, as polícias, o exército, os chefes de Estado, entre outros, e atua quase sempre por meio da violência, embora atue também pela ideologia, uma vez que, nenhuma represália é ideologicamente neutra.

Já os aparelhos ideológicos de Estado são instituições sociais, como a igreja, a família, a escola e os sindicatos, funcionam por meio da ideologia<sup>35</sup>, apesar de agirem também pela repressão. No período pré-capitalista, a igreja representava o

---

<sup>35</sup> A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais capitalistas como boas e desejáveis (SILVA, 2013, p. 31).

aparelho ideológico dominante, concentrando não só as funções religiosas, como também as escolares, informativas e culturais.

Atualmente, na sociedade capitalista, o aparelho ideológico que exerce um impacto maior e de longo prazo na população é a escola. É nela que as pessoas passam boa parte de suas vidas e onde se pode infiltrar, sutilmente, de forma massiva, a ideologia da classe dominante, por meio do currículo, mais diretamente, por meio das matérias e conhecimentos selecionados criteriosamente para serem veiculados. É por isso que Althusser (1970, p. 62), diz que “o duo Escola-Família, substituiu, ao longo do tempo, o duo Igreja-Família”.

No ambiente escolar, principalmente durante os anos da pré-escola, a criança está mais vulnerável e, portanto, apta a receber saberes práticos em consonância com a ideologia dominante. Aos dezesseis anos, boa parte do alunado torna-se operário da produção, enquanto a outra parte continua a escolarização e assume os quadros de pequenos e médios empregos. Apenas uma pequena parcela da juventude escolarizável prossegue mais adiante nos estudos e consegue ascender a outras posições sociais, seja para sucumbir no semidesemprego intelectual ou para fornecer os agentes de exploração, os agentes de repressão e os profissionais da ideologia.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (ALTHUSSER, 1970, p. 66, 67).

Posto isso, o autor explica que a reprodução das relações de produção “é assegurada em grande parte pela superestrutura jurídico-política e ideológica” (ALTHUSSER, 1970, p. 54). Ou seja, pelo exercício do poder de Estado, tanto no Aparelho de Estado, quanto nos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Com relação ao livro *A escola capitalista na América* (1976), Bowles e Gintis discutem a aprendizagem por meio das relações sociais e das vivências,

demonstrando que a escola ensina mais pelas relações que estabelece do que pelo conteúdo que é ensinado, deixando implícita a ideia do currículo oculto (ANDRADE e VARES, 2010).

Nessa obra, Bowles e Gintis (1976) analisaram o “sistema escolar americano e sua relação com o sistema produtivo capitalista” (ANDRADE e VARES, 2010, p. 127), buscando a correspondência entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação, com base nas ideias marxistas sobre correspondência entre infraestrutura e superestrutura. Segundo Bowles e Gintis (1976 *apud* ANDRADE e VARES, 2010), o sistema escolar está conectado ao sistema capitalista e é responsável por produzir diferentes perfis de personalidade para assumirem os distintos postos de trabalho da sociedade industrial. O posicionamento que cada sujeito ocupa dentro da produção constitui um patamar hierárquico que resulta em desigualdades econômicas e sociais, característico da sociedade capitalista.

Essa reprodução posicional e hierárquica ocorre em diversas instituições sociais, como a escola e a família. Certas características atitudinais e ideológicas seriam reproduzidas de acordo com diversos níveis hierárquicos dentro da produção. No sistema educacional, essa hierarquia contribuiria para a reprodução das atitudes necessárias ao sistema produtivo (ANDRADE e VARES, 2010).

O sistema educacional ajuda a integrar os jovens no sistema econômico, nós acreditamos, através de uma correspondência estrutural entre suas relações sociais e as de produção. A estrutura das relações sociais na educação não apenas habitua o aluno à disciplina do mundo do trabalho, mas também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de autopreservação, autoimagem e identificação sociais que são os ingredientes cruciais para a adaptação ao emprego. Especificamente, as relações sociais da educação – as relações entre administradores e professores, professores e alunos, alunos e seu trabalho – reproduzem a divisão hierárquica do trabalho (BOWLES e GINTIS, 1976, p.67 *apud* ANDRADE e VARES, 2010, p. 128).

Segundo pelas Teorias Críticas, a obra *A Reprodução* ([1970]1992) de Bourdieu e Passeron, é produto de uma pesquisa sobre o sistema escolar da França, com ênfase no universitário. Trata-se de uma crítica em relação ao modo de pensar a escola francesa – o que pode ser, obviamente, aplicado a outros contextos – como espaço de reprodução das características e desigualdades sociais.

Segundo os autores, a escola reproduz a cultura da sociedade, mais especificamente, a da classe dominante, por meio de linguagens e códigos pertinentes a esta, tornando difícil o acesso ao conhecimento para as demais classes. Ao atuar, assim, a escola desvela sua ausência de neutralidade e não promove a igualdade de oportunidades, uma vez que se propõe a ensinar, da mesma forma, a alunos provenientes de estratos sociais distintos. Ela exclui os alunos das camadas sociais consideradas baixas e os coloca em posição inferior.

A Teoria da Reprodução, como ficou denominada, tem como fundamento o conceito de violência simbólica. De acordo com Bourdieu e Passeron ([1970]1992, p. 20), “toda ação pedagógica – que é exercida por membros educados de uma sociedade, geralmente representados por familiares, professores ou agentes devidamente atestados – é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Tal arbitrariedade pode ser exemplificada, quando destacamos que a cultura apresentada, de acordo com essa teoria, é a da classe dominante<sup>36</sup>. Para os alunos pertencentes a esta classe, a aquisição da cultura selecionada pela escola não se torna um obstáculo, visto que já se encontram imersos nela. Destarte, favorece cada vez mais que alcancem sucesso escolar e profissional. Porém, para os alunos, filhos de operários e das classes trabalhadoras, a aquisição da cultura dominante na escola provoca uma ruptura de seus valores e prejudica a permanência no processo de escolarização. Como há uma discrepância entre a cultura que levam para a sala de aula e aquela transmitida pela escola, eles precisam aprender a lidar com as novas formas de perceber o mundo, com as linguagens e códigos ali utilizados.

---

<sup>36</sup> Com base em Marx e Engels (1998), os conceitos de classe dominante e classe dominada, utilizados nesta tese, abarcam tanto as dimensões político-econômicas como as ideológicas e culturais. A classe dominante em relação ao currículo, hoje, na escola, é aquela que promove uma hegemonia no plano cultural e ideológico; uma das lutas a serem enfrentadas no processo de democratização da educação no Brasil. Segundo Marx e Engels (1998, p. 48), “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que tem o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles, aos quais são negados os meios de produção intelectual, está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a dominante; dizendo de outro modo, são as ideias de seu domínio”.

Segundo Bourdieu e Passeron ([1970] 1992), a ação pedagógica se constitui como violência simbólica num segundo sentido:

Na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e inculcar certas significações, convencionadas pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, re-produz (no sentido duplo do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (BOURDIEU e PASSERON, [1970]1992, p. 22).

Isso denota que a cultura transmitida pela escola tende a promover a manutenção do monopólio da violência simbólica, ao passo que impõe e inculca valores culturais de maneira arbitrária. É importante destacarmos que toda e qualquer ação pedagógica deveria ser exercida mediante uma relação de comunicação. Se desenvolvida dessa forma, tenderia a equalizar a relação professor-aluno, colocando na mesma posição os que participam do processo. Entretanto, de acordo com o conceito de violência simbólica, ao invés disso, a ação pedagógica se pauta no conceito de inculcação e imposição. O primeiro é entendido como “um ato de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico”, enquanto o segundo “consiste no poder arbitrário de impor um arbítrio cultural.” (BOURDIEU e PASSERON, [1970], 1992, p. 23).

A ação de impor e inculcar demonstra como, por vezes, é errôneo pensar que toda ação pedagógica se desenvolve mediante uma relação de comunicação entre quem a exerce e aqueles que estão sujeitos a ela. Para os autores (BOURDIEU e PASSERON, [1970] 1992, p. 05), a ação pedagógica é “força pura e pura razão” porque, recorrendo a outras formas de relação – impor e inculcar –, os agentes que a desenvolvem excluem e selecionam significações que lhes parecem pertinentes, dando continuidade, assim, a violência simbólica.

Por isso é que Silva (2013, p. 35) diz, ao discorrer sobre a teoria da reprodução, que “a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo de exclusão”. Ou seja, se o currículo da escola está baseado na cultura dominante e se expressa por meio de seus mecanismos de ação, pela linguagem e códigos próprios, as crianças e jovens das classes dominadas são excluídas do processo de

aprendizagem por não compreenderem o código. Além disso, há de se avaliar que a cultura deles é desvalorizada.

Percebe-se, portanto, que as crianças e jovens das classes dominadas se encontram imersas num processo de violência simbólica, traduzido pelos autores como uma forma de imposição da cultura dominante e seus modos de socialização.

A violência simbólica reproduz a estrutura das relações de poder e força, favorece a introjeção de aspectos culturais da classe dominante e, ao mesmo tempo, o desprezo às manifestações culturais populares. Possibilita que a classe dominante se torne mais forte econômica e politicamente e continue a subjugar as demais, que se tornam gradativamente mais fracas e subservientes.

A ação pedagógica escolar, que reproduz a cultura dominante contribui, desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU e PASSERON [1970]1992, p. 21).

O sustentáculo elementar da violência simbólica é a estrutura da sociedade capitalista, mais propriamente, a divisão do trabalho e a apropriação diferencial dos meios de produção. Quando a escola reproduz a cultura dominante e a estrutura de classes, contribui para consolidar as características essenciais da sociedade capitalista. Por meio de uma ação, como vimos, de natureza simbólica, ela doutrina as pessoas a se comportarem e agirem de forma específica, reproduzindo padrões comportamentais legítimos da ordem social vigente. O processo educacional passa a ser entendido, portanto, segundo Bourdieu e Passeron ([1970] 1992), como uma ação coercitiva, um ato de violência que instiga nos educandos hábitos diferentes daqueles que lhes são próprios. Eles tendem a se comportar segundo normas impostas de maneira arbitrária. De acordo com Silva (2013, p. 35),

O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho.

Desta feita, completa-se o ciclo da reprodução cultural. É por meio dele, que o processo de reprodução social é garantido e que as classes dominantes continuam no poder.

Vale destacar ainda, no conjunto das Teorias Críticas, o trabalho de Apple ([1979] 2006), em *Ideologia e Currículo*. De filiação Marxista e seguidor da chamada Pedagogia Crítica, fundada a partir dos trabalhos de Freire, os estudos de Apple ([1979]2006) colocam o currículo no centro das teorias educacionais críticas em oposição às teorias tradicionais. É dele que procede a questão do *por que* determinado conhecimento deve ser incluído no currículo e não outro. *Por que* um conhecimento é considerado relevante e não outros? E, para evitar respostas simplistas, sugere que a pergunta: “*trata-se do conhecimento de quem?*” também seja feita a fim de tornar evidentes as relações de poder que estão implicadas no ato de selecionar o currículo (APPLE, [1979] 2006; LINUESA, 2013).

Currículo e poder estão no cerne dos estudos de Apple ([1979] 2006). Ao entender que a escola não é apenas reprodutora de conteúdos elaborados por instâncias superiores que demarcam as fronteiras do seu poder, mas que ela exerce igualmente um papel importante na produção de conhecimentos multifacetados na dinâmica escolar, este autor amplia uma discussão fundamental para pensarmos as relações existentes entre conhecimento, educação, currículo e poder.

Entre outros aspectos, Apple ([1979] 2006) se propõe a estudar – calcado na tradição ou abordagem do que se passou a chamar de *sociologia do conhecimento escolar* –, como as estruturas de poder desiguais numa sociedade se mantêm e são parcialmente sustentadas por meio da transmissão cultural. Como a escola é uma agência que atua na transmissão e reprodução cultural, é tomada como ponto de análise para desvelar tal inquietação. Portanto, o enfoque dessa tradição consiste em entender “qual é o lugar das escolas na manutenção do modo pelo qual os bens e serviços, econômicos e educacionais, são controlados, produzidos e distribuídos” (APPLE, [1979] 2006, p. 66).

Apple ([1979] 2006) comenta que a escola participa do maquinário econômico de uma sociedade, reproduzindo características essenciais de sua desigualdade. Ela atua como uma força reprodutora de uma sociedade desigual. E como faz isso?

Segundo o autor, por meio da cultura que transmite que, de forma alguma, é neutra. Essa ideia é reforçada em Bourdieu e Passeron ([1970] 1992), quando dizem que, se queremos entender com maior amplitude o papel da escola e quem tem sucesso ou fracasso, não podemos ver a cultura como algo neutro e que essencialmente colabora para o progresso. “Ao contrário, devemos ver a cultura como algo tacitamente preservado pelas escolas e que contribui para a desigualdade fora de tais instituições” (APPLE, [1979] 2006, p. 68).

De acordo com Apple ([1979] 2006), os questionamentos acima podem ser entendidos por meio da visão de pesquisadores que adotam um enfoque crítico conectado com movimentos socialistas bastante similares à Teoria da Justiça de Rawlsian, que, de forma sucinta, nos diz que:

Para uma sociedade ser verdadeiramente justa, deve maximizar as vantagens dos menos privilegiados. Assim, qualquer sociedade que aumente a lacuna entre, digamos, ricos e pobres, no que diz respeito ao controle do capital cultural e econômico [...], precisa ser questionada. Como essa desigualdade é legitimada? Por que é aceita? Como Gramsci diria, como essa hegemonia se mantém? (APPLE, [1979] 2006, p. 66-67).

Para os pesquisadores filiados a essa teoria, tal processo se mantém devido à internalização inconsciente dos princípios que sustentam a estrutura econômica e de poder existente, por meio do conteúdo que a escola transmite, dado como algo neutro e que pretende firmar a ideia de uma aparente estabilidade social e ideológica. Sabemos, porém, que esses princípios e conteúdos não são neutros e que estão diretamente relacionados à estratificação socioeconômica e política de uma sociedade. Eles legitimam as estruturas de poder e os papéis que os indivíduos passam a ocupar, sem os questionar.

Apple ([1979] 2006) discute com alguns autores, como Bowles e Gintis (1976), Young (1977) e Bourdieu (1998), que analisam “o efeito das escolas na formação dos indivíduos”. A respeito dos aspectos que estamos discutindo, queremos tecer algumas considerações sobre o estudo de Bourdieu, que Apple traz a lume, sobre a reprodução cultural e econômica. “Ele analisa as regras culturais, o que chama de hábito, que conectam o controle econômico e cultural à distribuição econômica e cultural” (APPLE, [1979] 2006, p. 67).

Bourdieu (1998) aborda as dificuldades dos alunos em lidar com a “cultura de classe média” (APPLE, [1979] 2006, p. 67), visto que, normalmente, as escolas utilizam essa cultura como algo natural, como um hábito. Ou seja, “como se todas as crianças tivessem chances iguais de acesso a ele” (APPLE, [1979] 2006, p. 67). A partir do momento em que a instituição atua dessa forma, ela está considerando que as crianças são iguais e que possuem as mesmas competências desenvolvidas, quando, na realidade, apenas aquelas que “já adquiriram as competências linguísticas e sociais para lidar com a cultura da classe média é que são favorecidas” (APPLE, [1979] 2006, p. 67). Tomam, portanto, uma dádiva social – o capital cultural – e a convertem em algo natural.

Nessa linha de pensamento, Bourdieu (1998), citado por Apple ([1979] 2006), conduz-nos a refletir sobre o capital cultural como um capital econômico. Assim como as instituições dominantes se estruturam para que aqueles que já dispõem de capital econômico continuem progredindo, da mesma forma, “o capital cultural é distribuído de forma desigual por meio da sociedade e isso depende em grande parte da divisão do trabalho e do poder nessa mesma sociedade” (APPLE, [1979] 2006, p. 68). Por isso, mais uma vez, destacamos a importância de percebermos a cultura, a seleção do conhecimento e a construção curricular como elementos destituídos de neutralidade ideológica.

Por trás de tudo, portanto, está um argumento segundo o qual devemos reconhecer que, da mesma forma que a pobreza, o fraco desempenho não é uma aberração. Tanto a pobreza quanto os problemas curriculares, como os baixos desempenhos, são produtos integrais da vida econômica, cultural e social (APPLE, [1979] 2006, p. 68).

Apesar da relevância das Teorias Críticas, no Brasil, elas demoraram a se fortalecer, porque os problemas centrados nas questões de ensino-aprendizagem encontraram, de forma simplista, soluções nas intervenções metodológicas desenvolvidas pelos professores (VIEIRA, 2012). As problematizações fundamentais em torno do objeto de ensino que provocaram mudanças de grande impacto só emergiram posteriormente, durante as discussões nas duas últimas décadas do século XX, ganhando amplo espaço devido às novas descobertas em vários campos

do conhecimento, como, por exemplo, no campo da linguagem, que serão discutidas na subseção seguinte.

### 1.2.3 O ESTRUTURALISMO E O PÓS-ESTRUTURALISMO

Marcado pela virada linguística esta área de estudo da linguagem passou a ser reconhecida como produtora de significados (SILVA, 1996). Destacam-se nesse contexto, dois movimentos: o Estruturalismo de Saussure ([1916] 2007), e o Pós-Estruturalismo, que tem como alguns de seus principais expoentes, Foucault (1999), Derrida (2003, 2001, 2000) e Deleuze (1995).

O Estruturalismo foi um movimento que atravessou diversos campos do conhecimento, mas que teve como base central a linguística Saussuriana, que predominou durante as décadas de 1950 a 1960. Tem como foco a noção de estrutura, que pode ser entendida como a parte que mantém os elementos fixos num determinado lugar. É aquilo que garante a relação de permanência do conjunto. Como o interesse de Saussure ([1916] 2007) estava voltado ao estudo da língua, este deteve-se em estudar a sua estrutura e esboçar as regras de formação da linguagem. Para tanto, fez uma nítida distinção entre língua (*langue*) – a qual definiu como sendo a estrutura de um sistema composto por regras gramaticais e relações sintáticas bem estabelecidas – e fala (*parole*), que tratou como a utilização real e concreta da língua, sobre a qual não se deteve (SILVA, 2013).

Como forma de dar continuidade a essas ideias, o Pós-Estruturalismo emerge também com ênfase na linguagem como sistema de significação. Porém, amplia o olhar sobre esse universo, possibilitando certa flexibilidade nos padrões rigidamente fincados pelo Estruturalismo. Significados, que eram tão fixos e prontamente estabelecidos, passaram a se mover mediante o terreno da incerteza, transformação e indeterminação (SILVA, 2013).

Apesar dessas diferenças, que são importantes para os estudos da linguagem, há, entre os movimentos, muitas aproximações. Ambos compreendem que a linguagem constitui o social e entendem a cultura em termos simbólicos e

linguísticos. “Questionam o privilégio concedido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento [...]” (LOPES, 2007, p. 12).

Os movimentos contribuíram para que o campo do currículo e da educação fossem ressignificados na medida em que possibilitaram o deslocamento de um sujeito concebido como detentor do conhecimento – simbolizado na figura do professor – para a imagem de um indivíduo que se refaz no pleno conhecimento produzido culturalmente.

Nesse cenário de mudanças e questionamentos, a ideia sobre manter uma cultura unitária passou também a ser problematizada, e, assim, a efervescência do Multiculturalismo foi se disseminando.

O Multiculturalismo é um movimento de reivindicação de grupos sociais dominados, que lutam para que suas formas culturais sejam valorizadas e respeitadas. Pode ser entendido ainda, como um instrumento de luta política, que permite visualizarmos a diversidade cultural não apenas como constituinte de campos especializados do saber, como a antropologia, mas como parte inerente de qualquer sociedade. Tal compreensão ultrapassa a visão anterior que concebia uma hierarquia entre as culturas, auxiliando-nos a perceber que todas são equivalentes, embora considere as diferenças intrínsecas a elas.

A questão da diferença, no Multiculturalismo, é vislumbrada sob a égide de duas perspectivas. A primeira, denominada como liberal, enfatiza o respeito e a tolerância às diferenças sob a justificativa de que, nelas, coexiste uma mesma humanidade. Essa visão tem sido incisivamente questionada pela segunda perspectiva, a crítica – que é permeada pelas concepções pós-estruturalista e materialista –, ao afirmar que as diferenças não devem ser apenas toleradas e respeitadas, mas também problematizadas.

A perspectiva crítica concebe as diferenças dentro de um amplo cenário político que envolve relações de poder. O foco consiste em entender quais os processos institucionais, econômicos e estruturais responsáveis pela produção da discriminação e da desigualdade, a partir de um olhar acerca da questão das diferenças culturais. Para tanto, argumenta, atrelado aos processos linguísticos de significação, que a diferença não é simplesmente de ordem material, mas de ordem

discursiva, pautada sempre em relação ao não diferente. Percebe-se, portanto, que a diferença é uma relação social em conexão com relações de poder. E, “são as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente ao não diferente” (SILVA, 2013, p. 87).

Com a ideia do Multiculturalismo, o currículo passou novamente a ser alvo de debates voltados para abordagem da pluralidade cultural, com o intuito de garantir que a educação seja acessível a todas as pessoas, independente de quaisquer diferenças. “O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade, em matéria de educação e currículo, é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 2013, p. 90). É nessa perspectiva que o movimento de educação inclusiva insurge reiterando o compromisso de uma educação para todos. E isso se aplica à inclusão dos alunos surdos, foco deste trabalho.

Todas essas discussões contribuíram de diversas formas para o surgimento das Teorias Pós-Críticas, de modo que elas trouxessem a lume as reflexões curriculares por outro viés, como será demonstrado na subseção a seguir.

#### 1.2.4 AS TENDÊNCIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

As Teorias Pós-Críticas enfatizam o discurso e se baseiam em formas textuais e discursivas de análise (SILVA, 2013). Enfatizam as questões da linguagem e seus processos de significação calcados nos estudos produzidos pelo Pós-Estruturalismo. Apesar de não negarem a Teoria Crítica, olham com desconfiança para os conceitos de libertação, autonomia e emancipação, apregoados por esse movimento. Ensinam que o poder está em toda parte e não apenas vinculado a uma instituição.

No âmbito do currículo, tematizam questões referentes ao saber, à identidade e ao poder, enquanto as Teorias Críticas sinalizam relações de poder e controle. Por isso, as Teorias Pós-Críticas vão mais além dos questionamentos produzidos pela Teoria Crítica, ampliando a ideia de que o currículo não pode ser entendido desvinculado das relações de poder que o permeiam. Segundo Silva (2013, p. 149),

“o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder [...]. O conhecimento é parte inerente do poder”.

Ao estudarem o currículo, as Teorias Pós-Críticas, combinadas com as Teorias Críticas, têm como pauta central desvendar os processos pelos quais nos tornamos o que somos mediante as relações de poder e controle nas quais estamos inseridos. (SILVA, 2013, p. 147).

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência, ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos (SILVA, 2013, p. 147).

A partir da Teoria Pós-Crítica, a sociedade passa a ser concebida como um espaço multicultural, reforçado nos estudos de Deleuze e Guattari (1995), Derrida (2003) e Foucault (1999), que se pautam em entender o currículo como campo de significações, no qual os sentidos são produzidos pelos agentes que o experienciam (SILVA, 2013). Para Lopes e Macedo (2011, p. 193), a questão que passa a ser problematizada é a ideia de que o “[...] direito de todos à educação precisa ser reconstruído de modo que todas as culturas sejam capazes de se reconhecer”.

A fim de compreendermos os pressupostos substanciais implícitos na Teoria Pós-Crítica – essenciais para a análise que desenvolveremos em outro momento –, propomo-nos a apresentar algumas das principais ideias tecidas por Derrida (2003), Foucault (1999) e Deleuze (2001, 1998), representantes desse movimento.

Tomando inicialmente os estudos de Derrida (2003), observamos que eles não dizem respeito diretamente às questões curriculares, mas a aspectos que se encontram incorporados ao discurso da teorização pós-crítica. Desta feita, concentrar-nos-emos em entender os atravessamentos de dois conceitos centrais nos estudos do autor para a discussão do currículo escolar: hospitalidade e a noção de diferença.

A ideia de hospitalidade diz respeito ao modo como nos relacionamos com os outros, posto que somos também outros. Por esse motivo, tende a descartar as regulações normativas tanto para o hóspede, quanto para o hospedeiro, a fim de que o outro seja aceito exatamente como outro, o que implica respeitar suas

diferenças e singularidades, exercendo, portanto, uma hospitalidade incondicional. Essa ideia rompe com o paradigma posto socialmente que tenta prescrever um sujeito *a priori*, um hóspede, com determinadas características (DERRIDA, 2003).

A hospitalidade está vinculada ainda às questões de exclusão e segregação, pois, a partir do momento que aborda a aceitação do outro como tal, questiona o conceito de diversidade. Sabemos que neste encontram-se concepções que implicam em tratar o outro, não como outro, mas como sujeito que pertence a um grupo previamente estabelecido, com características catalogadas e circunscrito num universo particular – tal como os negros e as pessoas com necessidades educacionais específicas. Por esse viés, para que esse outro seja aceito, não tem apenas que se adequar às prescrições do lugar, como falar a mesma língua, mas também incorporar os códigos inerentes ao grupo. De forma distinta, a noção de hospitalidade, em Derrida (2003), não trabalha com a ideia de grupos formatados, tampouco os prescreve. Ela pactua somente com a concepção de aceitação, independente da identidade, da língua e do modo como os sujeitos chegam à hospedagem: como estrangeiros.

A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda que fale nossa língua em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes, e a fim de poder acolhê-lo entre nós? Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e em hospitalidade? É este o paradoxo que vamos precisar (DERRIDA, 2003, p.15).

Embora a noção de hospitalidade seja incondicional e ilimitada, segundo Bonnie (2012), ela revela uma ambiguidade ao se apresentar, enquanto ato ético, político e condicionado por regras, como no currículo. Para a autora, esse é o paradoxo presente na hospitalidade, no entanto, não significa dizer que essas ambiguidades façam parte do mesmo processo.

No caso do currículo, os sujeitos são projetados na esfera da hospitalidade condicionada e politizada. Ou seja, o hóspede – o aluno – detém direitos e deveres durante o tempo da hospitalidade. Ele precisa se adequar aos hábitos, costumes e

ao modo de viver do local e renunciar a tudo para ser aceito. A relação que se estabelece, portanto, na hospedaria – na escola –, é de caráter hegemônico.

A hospitalidade contemplada no currículo, mais política do que incondicional, não é a defendida por Derrida (2003). É aquela que se concretiza na escola e se encontra presente nos documentos curriculares, já que, segundo Bonnie (2012), a hospitalidade, conforme concebida por Derrida (2003), só existe enquanto categorização, e não de forma real.

Tudo se passa como se a hospitalidade fosse o impossível: como se a lei da hospitalidade definisse essa própria impossibilidade, como se não se pudesse senão transgredi-la, como se a lei da hospitalidade absoluta, incondicional, hiperbólica, como se o imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas as leis da hospitalidade, a saber, as condições, as normas, os direitos e os deveres que se impõem aos hóspedes e hospedeiras, aos homens e às mulheres que oferecem e àqueles e àquelas que recebem a acolhida (DERRIDA, 2003, p.67-68).

A teorização que busca uma hospitalidade politizada requer um sujeito que virá a ser, que se constituirá a partir de normas e regras estabelecidas. Ou seja, por essa ótica, o sujeito não é visto como um estrangeiro, como alguém em essência e subjetividade. Bonnie (2012) nos diz que essa ideia vai ao encontro de um discurso muito vivenciado na educação, em relação a tratar os alunos como hóspedes e não como estrangeiros – pois, se assim o fosse, a hospitalidade seria sempre de caráter incondicional. Isso está relacionado ao fato de que a escola não precisa *reconhecer* o aluno em sua singularidade, mas *aprender a lidar com* ele em suas singularidades, entendendo que estamos imersos num mundo plural, híbrido, multicultural e marcado pela diferença. E por que não dizer, essencialmente, diferente?

Quando falamos de uma relação construída com o outro – fundamental para a constituição da subjetividade humana, posto que *somos*, a partir do outro (VYGOTSKY, 1997 *apud* PINO, 2005) –, pensada de forma incondicional e sem restrições, as contribuições de Derrida (2001) acerca do termo *diferença* são bastante oportunas para a reflexão que estamos esboçando.

Outra ideia central desenvolvida por Derrida (2001) advém do seu estudo em torno da palavra *différance*, que ele cunhou tendo em vista ampliar a noção de diferença (*différence*) tão enfatizada no estruturalismo. *Différance* significa diferir ou

adiar. Como em francês, *différance* e *différence* tem a mesma pronúncia, o autor pôde, então, unir numa só palavra, os significados de adiamento e diferença (DERRIDA, 2001; SILVA, 2013; TOMÉ, 2014). Com isso, Derrida (2001) contribuiu para sustentar a noção de Saussure ([1916] 2007), quando diz que um significante, para existir, depende da relação de diferença que estabelece com outro significante. Contudo, aprofunda essa visão, ao afirmar que o significado nunca é definido por este último. Ele é adiado e diferido, constantemente.

A partir da palavra *différance*, Derrida (2001) nos convida a pensar a diferença, com base em outra perspectiva, que não perpassa pela igualdade. Ou seja, seria uma espécie de diferença por si só, de algo ou alguém ainda desconhecido. Segundo Bonnie (2012, p. 13), “[...] a diferença traz movimento e heterogeneidades implicadas no processo de diferenciação presente na criação da linguagem – um sentido que remete a outro, que remete a outro, que remete a outro”. Tal concepção rompe com a ideia entretecida até então no ocidente, segundo a qual os diferentes teriam de ser sempre identificados como opostos e hierarquizados.

Assim como em Derrida (2003, 2001), os estudos de Foucault (1999), também não foram pensados para o campo curricular. Porém, podemos nos apropriar de algumas das suas discussões a fim de elucidarmos os pressupostos da teorização pós-crítica.

A partir do aporte foucaultiano, o currículo pode ser entendido como um dispositivo disciplinador, criado para padronizar os processos educativos e homogeneizar a prática escolar. Trata-se de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1999, p. 179). “Como dispositivo<sup>37</sup> disciplinador, exerce poder sobre os indivíduos, ensejando

---

<sup>37</sup> Em Foucault, um dispositivo seria uma rede composta de elementos diferentes, como o poder relacionado ao saber ou a outros aspectos da formação social. Pode ser traduzido, ainda, como um “mecanismo de poder com múltiplas dimensões em jogo e que, para ele, podiam ser percebidas no *panopticon*”. (KLEIN, 2007, p. 216).

Entende-se, aqui, por disciplina, o ato de padronizar os comportamentos corporais, de homogeneizar as diversas tendências, inserindo-os em padrões de docilização: corpos dóceis facilmente domesticados, submetidos a complexos processos de sujeição e controle.

“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no

agenciamento de tecnologias de si que remetem às demandas culturais, discursivas e políticas no âmbito educacional em que os sujeitos se encontram” (FOUCAULT, 1999, p. 165).

De acordo com essa visão de currículo, é possível perceber que o saber – o qual mantém relação unívoca ao poder – é institucionalizado e os corpos são docilizados. Contudo, a noção de poder, visualizada em Foucault (1999), dista do senso comum. Para o estudioso, o poder não é algo que se possui, tampouco é fixo. Pelo contrário, é fluido e se exterioriza no sujeito, quando relacionado ao saber. Saber e poder estão mutuamente atrelados. Um não existe sem o outro. Todo saber prescinde uma vontade de poder. Da mesma forma, não existe poder que seja destituído de saber sobre um grupo ou indivíduo, alvos de opressão.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Por isso é que Silva (2013), ao estudar Foucault (1999), diz-nos que, para este autor, o poder

[...] está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais (SILVA, 2013, p. 120).

---

mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 1999, p.119).

Ou seja, eles têm suas identidades formatadas e pré-fabricadas a partir do discurso do outro, mediante os aparatos discursivos e linguísticos que subjazem o meio no qual estão inseridos e que, portanto, os define e os caracteriza.

Desse modo, é possível vislumbrar a instituição escolar e o currículo como espaços constituidores dos sujeitos e do conhecimento, dentro de um universo de acontecimentos que surgem num tempo delimitado. Ao passo em que esse processo ocorre, as hierarquias entre os que sabem e os que não sabem vão se solidificando. Os primeiros alcançam poder e ascensão perante os indivíduos do grupo a que pertence.

Por esse viés, o currículo torna-se como instrumento de racionalidade técnica-instrumental que permite o controle e a docilização dos corpos a partir dos saberes cristalizados em suas unidades, sem que os sujeitos, muitas vezes, percebam que são alvos de dominação e assujeição. Tanto em relação àqueles que conseguem ascensão – mediante o saber – quanto aos que são subjugados. Nesse sentido, “o que é importante é a experiência de submissão de um sujeito às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-lo o tipo de pessoa que se espera” (MOORE e YOUNG, 2001, p.199).

A seleção, organização e disposição dos saberes, num *corpus* delimitado, prescindem de elementos da ordem política do controle que permeiam a cultura e o tempo social vigente, os quais passam a formatar identidades voltadas para o mundo produtivo. É fácil identificar sujeitos que passaram por esses processos identitários nas formações sociais capitalistas, em que, ser produtivo, tanto dentro, quando fora da escola, constitui-se como real valor.

Porém, nesse processo, nem todos os sujeitos conseguem se tornar tão produtivos pelo fato de não se adaptarem às exigências impostas e ao modelo que lhes é proposto. Por isso, passam a ser considerados como desajustados, atrasados, incapazes e indisciplinados. Da mesma forma, o professor, que atua diretamente com esses sujeitos é julgado como competente ou incompetente, dedicado ou relapso. Percebe-se, portanto, que:

A escola tende a funcionar como um forte mecanismo de normalização e homogeneização, através dos mais variados jogos de poderes e de transgressões. Esse processo materializa-se através do currículo e as

implicações para a construção e/ou desconstrução das subjetividades são significativas, considerando o tempo, relativamente longo, em que os indivíduos devem permanecer na escola hoje. O currículo se transforma assim, numa forte tecnologia de poder (PIZZI e LIMA, 2012, p. 165).

A centralidade dessa ideia reside em tentar ocultar a capacidade criadora e realizadora do alunado em sala de aula, convertendo-o em consumidor de saberes, facilmente digerível, que recebe prontamente nos bancos escolares. O currículo disseminado na escola, que poderia ser objeto de libertação humana, aceitação das diferenças e inclusão, passa a ser legitimado, no seio da comunidade escolar, como espaço de exclusão de todos aqueles que se desviam de suas normas e ideologias implícitas. As implicações que essas dinâmicas deixam entrever, ainda que de forma ínfima, são as tentativas de bloquear a capacidade geradora de conhecimentos novos e de libertação do ser humano. Sobretudo, da libertação relativa à sua humanização. É fundamental, portanto, entender e analisar o currículo escolar como partícipe de uma política de controle e exclusão social que opera o tempo todo no intuito de prescrever um currículo homogêneo, e, conseqüentemente, docilizar corpos transeuntes no espaço escolar.

O terceiro e último teórico que nos propomos a entender é o filósofo Deleuze. Apesar de não ter se dedicado a problemas relativos à educação – senão de forma um pouco distante –, suas colocações são apropriadas para a discussão curricular que estamos abordando. Nosso intuito, portanto – à semelhança de Gallo (s/d, p. 53), ao tematizar sobre os estudos deleuzianos – é deslocar conceitos da obra de Deleuze e aplicá-los ao campo da educação, no sentido de desterritorializá-los para, em seguida, reterritorializá-los, “mas com uma abertura de possibilidades, incitação e incentivo à criação”. Dessa forma, deslocaremos dois conceitos que julgamos como pertinentes para a nossa discussão: o conceito de diferença e de rizoma.

Enquanto filósofo, Deleuze ([1968] 1998) aborda a questão da diferença pelo viés da multiplicidade e busca entender as características inerentes à própria diferença. De modo distinto a outros autores, não se pauta em estudar a diferença em relação à identidade e nem às teorizações que partem da ordem do senso comum, tal como a tendência em vislumbrá-la como sendo relacional e representativa de algum substantivo ou objeto. Seus estudos incidem sob outra

perspectiva, que compreende e valoriza a diferença enquanto variação da norma posta.

Nos estudos de Deleuze ([1968] 1998), a diferença não faz alusão ao diferente e nem marca as possíveis diferenças constitutivas entre dois sujeitos. Frequentemente se percebe em vários discursos, tanto dos que partem do senso comum, quanto daqueles de cunho acadêmico, inclinações que nos instigam a vermos o diferente sempre numa relação de paridade com a identidade, que, por conseguinte, pertence a um determinado grupo ou indivíduo. No entanto, o diferente, em Deleuze ([1968] 1998), não ocupa lugar de pertencimento ou predominância, porque é a singularidade em si, a variabilidade e a multiplicidade, em sua essência, que irão compor o aspecto central demarcado na visão da diferença.

Partindo da noção de diferença, nos estudos deleuzianos, pensar o currículo é um tanto quanto desafiador e complexo. Sabemos que em sua acepção geral, o currículo é entendido enquanto uma construção arbórea, com uma raiz sólida, responsável por sustentar todas as partes. E um caule, do qual se ramificam as folhas e os frutos. De forma equivalente, o currículo tem uma base comum considerada sólida – e por que não dizer, rígida e cartesiana com relação à estruturação dos conhecimentos –, da qual todos os indivíduos devem se apropriar a fim de produzirem os “frutos”. No entanto, de modo contrário a essa representação, aludimos ao conceito biológico de Rizoma, proposto por Deleuze e Guatari (1995):

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica [...]. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos [...]. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha (DELEUZE e GUATARI, 1995, p. 15).

A imagem do rizoma pode se transformar numa ferramenta diferenciada para pensarmos uma filosofia do currículo. Na imagem da árvore, embora os galhos sejam compartimentalizados – o que garante uma autonomia cada vez maior – e permaneçam vinculados ao mesmo caule, a comunicação entre os ramos é prejudicada, visto que cada qual segue seu próprio caminho. De modo semelhante

acontece com o currículo escolar. Apesar de possuir uma base comum e disciplinas conectadas, cada uma tem seu percurso e se desenvolve por vias incomunicáveis. O saber é compartimentalizado, semelhante às gavetas de um arquivo e a formação que o ser humano recebe passa a ser, por conseguinte, também fragmentada.

Com a ideia do rizoma, é possível conceber outra imagem do currículo, onde os saberes se intercalam e se entrecruzam, criando uma rede de infinitas possibilidades. O âmago do currículo rizomático está, pois, na multiplicidade de conhecimentos que são constantemente construídos, questionados e reconstruídos. Aqui, não há espaço para compartimentalização de saberes em disciplinas, visto que é a mestiçagem e a constante produção de singularidades que constitui a sua essência. Ele é, portanto, aberto a eventualidades, contextos díspares e interconexões que, por sua vez, possibilitam diálogos entre as diferentes teias do saber. Essa era uma questão de importância fundamental para Vygotsky, “[...], pois é na produção de atividades (contextos) que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 90). São nos diferentes contextos, que a interação colaborativa, a intersubjetividade e o desempenho assistido acontecem.

Gallo (s/d, p. 08), ao comparar ambas as representações, diz-nos que:

Se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos [...]. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula.

A esse respeito, Vygotsky diz-nos também, como já mencionado, que a aprendizagem bem organizada impulsiona diversas possibilidades de desenvolvimento. Tal “aprendizagem implica um desenvolvimento que não tem fim, para todos e cada um. [...] A política da aprendizagem servindo ao desenvolvimento infinito é radical” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 110).

Enquanto a analogia da árvore prevê um currículo fechado e padronizado, com objetivos, metodologias e conteúdos prescritos a serem cumpridos como resultado de um planejamento organizado, o sistema aberto, referente ao currículo

rizomático, desconsidera toda e qualquer unidade pronta ou a ser construída. A ideia é exatamente romper com estruturas de conhecimento coesas e desenvolver o ato educativo pelo viés da multiplicidade de saberes, que é ainda desconhecida, mas que pode surgir da experiência. Portanto, longe de se constituir uma pedagogia da ordem, o currículo rizomático aponta, para a ideia de uma pedagogia do caos: “isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompam hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes” (GALLO, s/d, p. 08).

Embora as últimas perspectivas que discutimos – a Teoria Crítica e a Pós-Crítica – sejam relativamente recentes, visto que surgiram por volta da década de 1960, nos EUA, e em meados dos anos 1980, no Brasil, identificamos que a conceitualização do currículo e o modo como ele tem sido desenvolvido permanecem muito assentados sob a Teoria Tradicional.

De modo particular, o cenário educacional brasileiro, até meados de 1980 incorporava teorizações e modelos americanos, como forma de viabilizar a construção de propostas curriculares. Segundo Lopes e Macedo (2002), isso ocorria devido à existência de acordos bilaterais entre o governo norte-americano e o brasileiro, dentro do programa de ajuda à América Latina. “Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 13). A partir de então, outros estudos, como os marxistas, começaram a ganhar espaço, assim como a vertente nacional da pedagogia do oprimido, que, como vimos, tem Freire como representante.

#### 1.2.5 O CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE E OUTROS CONCEITOS

Apesar da efervescência dos estudos sobre as teorizações curriculares, que acabamos de esboçar, o currículo, na contemporaneidade, é entendido, de forma mais sucinta, como um modo de *organizar* o conteúdo e o percurso a ser realizado pela comunidade escolar. Aponta para a necessidade de métodos, estratégias e abordagens diferenciadas, a fim de tornar acessível o conhecimento. “É o

mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente” (YOUNG, 1980, p. 25 *apud* SACRISTÁN, 2000). Para Sacristán (2013, p. 19), o “currículo proporciona uma *ordem* por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e do ensino na escolarização moderna, uma construção útil para *organizar* aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido”.

A organização, ordenação e sequenciamento, que se observa nas acepções sobre currículo acima, derivam dos conceitos originais do termo – que apresentamos em outro momento – e são considerados como pertencentes à Teoria Tradicional. São produto, ainda, dos eventos sócio-históricos que marcaram uma época e contexto, nos quais o currículo possuía uma determinada concepção. Não significa dizer, porém, que o currículo esteja sendo implementado da mesma forma e sob iguais condições em todos os sistemas educativos. Há de se atentar para as realidades que o condicionam.

Podemos afirmar que, atualmente e entre nós – mais especificamente na América Latina –, o termo currículo é recente e pouco articulado se compararmos a historicidade das amplas discussões que ocorreram em torno dele em outros continentes.

Em função desses aspectos e de outros que serão discutidos mais adiante, concordamos com a afirmação de que a “teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e, muitas vezes, aparece sob as vestes de uma linguagem técnica” (SACRISTÁN, 2000, p. 13). O formato do currículo, como se apresenta, parece querer deixar encoberto os pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores que o norteiam, o que nos conduz a pensar que o currículo é uma prática destituída de comportamentos econômicos, administrativos e políticos, quando, na realidade, não apenas está fundamentado, como também é solidamente estabelecido por eles.

Destarte, parece-nos mais adequado entender o currículo a partir da conceitualização que Sacristán (2000, p. 17) apresenta como:

[...] uma opção historicamente configurada, carregada de valores e pressupostos [...] que expressam o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, através deles, se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

Essa opção ou construção cultural é sócio-histórica, porque é produto da ação dos homens que, portanto, são sujeitos históricos, conforme aponta Vygotsky (VAN DER VEER e VALSINER, 1999).

O currículo é elaborado a partir de instâncias administrativas e políticas que lhes imprime valores e crenças de grupos dominantes da sociedade. Nesse processo, são selecionados componentes culturais diversos, que são vistos como essenciais para a aprendizagem escolar obrigatória em um dado contexto. O currículo apresenta, assim, uma base nacional comum e se direciona na pretensão de atender à formação e ao interesse de todos os cidadãos.

Como explica Sacristán (2000, p.18), “por diversos tipos de condicionamentos, os currículos tendem a recolher toda a complexa gama de pretensões educativas para os alunos de um determinado nível ou modalidade de educação”. Após serem estruturados, são distribuídos em formatos razoavelmente apropriados e, finalmente, recebidos pelas instituições escolares desafiadas a concretizarem os objetivos neles prescritos.

Sacristán (2000, p. 18), ao abordar as questões curriculares, adverte que o currículo não deve ser elaborado ignorando a escola e o seu entorno, visto que ele não é uma realidade que se encontra à margem. Pelo contrário, é na escola, e em consonância com as funções desta, que o currículo cumpre suas finalidades. Sobretudo nos níveis da educação obrigatória, ele “pretende refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem”. É nela que os alunos constroem conhecimentos e vivenciam experiências nas relações com os outros. Por isso, é que, na visão de autores como Moreira (1997) e Libâneo (2004), que enfatizam a relevância do ambiente escolar – o currículo é entendido como “o conjunto de experiências” (MOREIRA, 1997, p. 12) ou, ainda, “o conjunto de saberes e/ou experiências que os alunos precisam adquirir e/ou vivenciar em função de sua formação” (LIBÂNEO, 2004, p. 169).

A função da escola, definida no currículo, não se esgota na relação de conteúdos intelectuais que são selecionados a partir dos recortes de diferentes áreas, como artes, cultura, ciências, entre outras. Abrange, além disso, componentes culturais para a promoção da socialização e um projeto global de

educação que deve possibilitar o *desenvolvimento integral* dos alunos. Para tanto, terá de desenvolver suas ações com base na Zona de Desenvolvimento Proximal – conceituada por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que o aluno consegue fazer de forma independente, e o nível de desenvolvimento proximal, o que ele tem potencial para desenvolver com a mediação do outro – e em atividades conjuntas que possibilitem contextos de interação professor-aluno e aluno-aluno (NEWMAN e HOLZMAN, 1993; GASPAR e ROLDÃO, 2014). Assim, o desenvolvimento, que segundo Vygotsky, é conduzido pela aprendizagem, deve ocorrer na ZDP. Ou seja, no espaço onde exista, além da interação social, a criação de significados constante, que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento de forma integral e ilimitada (VAN DER VEER e VALSINER, 1999).

Fato é que o papel da escola não se restringe aos conteúdos que se propõe a abordar, tampouco convém desvalorizá-los, dado a imprescindibilidade de sua função cultural. Não se concebe um currículo sem conhecimentos e elementos da cultura. “O conteúdo é a condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Esse projeto deve ser orientado, porém, segundo Pacheco (2001, p. 20), sob uma lógica de desenvolvimento interativo “que implica unidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial e ao nível do plano real ou do processo de ensino-aprendizagem”.

Perdurou durante muito tempo o discurso da pedagogia moderna permeado pela psicologização, que adotou como cerne de suas questões centrais a preocupação com o desenvolvimento humano, mais precisamente em *como ensinar*. (SACRISTÁN, 2013, 2000). Atrelada a essa corrente de pensamento, a escola relegou, em muitos casos, o verdadeiro significado do ensino, centralizando suas ações na busca de métodos que fossem mais apropriados, criando uma espécie de pedagogia vazia. Se o conteúdo é a condição lógica do ensino, um currículo que se distancie dele restringe as condições de participação dos indivíduos nos processos de apropriação cultural e exercício da cidadania. (SACRISTÁN, 2013, 2000).

Ao fazer essa colocação, Sacristán (2000) chama a atenção, não no sentido de negarmos as teorias psicológicas, visto que ele pondera a sua relevância, mas para a busca constante de um equilíbrio no processo de discussão do currículo. Em sua visão, “não existe ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

A cultura e o conhecimento que uma sociedade dispõe estão de certa forma relacionados com o projeto cultural que a escola torna possível, especialmente para os mais desfavorecidos, cujo capital cultural é geralmente restringido em face das questões econômicas implicadas. Por isso, concordamos com Sacristán (2000, p. 19) ao afirmar que, “numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”.

Adjacente às ideias construídas até agora, é necessário compreendermos mais uma conotação que Sacristán (2000) e Pacheco (2001) apresentam sobre currículo e que preferimos elucidá-la, visto a complexidade das interações que podem ser estabelecidas por meio dela: trata-se do currículo enquanto práxis. Isto porque nele incidem vários tipos de ações que intervêm em sua configuração, como as de ordem política, cultural e social. Estas se organizam em subsistemas, que são interconectados e direcionados para o sistema principal: o educativo. Segundo Sacristán (2000, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

O autor destaca, então, oito subsistemas presentes no sistema educacional da Espanha e que, devido à semelhança com o brasileiro, julgamos conveniente apresentar.

O primeiro está relacionado ao âmbito da atividade político-administrativa que prescreve o currículo, atentando para o contexto escolar, e desenvolve regulações no sentido de acompanhar seu cumprimento. Devido ao seu alto poder de representação, às vezes deixa transparecer que currículo significa apenas as relações prescritas e as listas de conteúdos, como se não houvesse a possibilidade de ser moldado de acordo com as necessidades do sistema escolar.

O segundo subsistema é chamado de participação e controle. Atua em consonância com o primeiro, no sentido de prever a concretização do currículo e formas para a sua regulamentação. O terceiro subsistema é a ordenação do sistema educativo, responsável por organizar o conhecimento em ciclos, níveis e modalidades. Segundo Sacristán (2000), essas divisões têm sua relevância à medida que cumprem funções sociais específicas.

O quarto subsistema é o de produção de meios. Ao ser elaborado, o currículo é disposto em algum tipo de material didático, geralmente sob a forma de livros, ou, mais recentemente, no caso do sistema escolar brasileiro, em apostilados. Os materiais didáticos passam a ser agentes de formação dos alunos e também dos professores, uma vez que os últimos são também destinatários do currículo. Se os livros assumem essas funções, seria capital, então, que os professores refletissem acerca dos questionamentos apresentados por Bonafé e Rodríguez (2013, p. 210), os quais podem contribuir para reconduzirem suas ações em sala de aula.

[...] quais significados são produzidos e transmitidos em relação aos sujeitos, ao mundo, à produção científica, às diferenças, etc? [...] quais culturas e saberes os livros didáticos produzem? Qual teoria dos professores, das aulas, dos estudantes, da construção do conhecimento e da relação com o ambiente são significativas no uso do livro didático?

O quinto subsistema trata da criação cultural e científica. Nele estão presentes os aspectos relacionados aos recortes culturais para a definição do currículo. Trata, ainda, de trazer à reflexão a existência de algum parâmetro de desconexão entre os saberes elaborados em nível superior, de ordem universitária e a sua transposição para níveis elementares obrigatórios.

O sexto subsistema é o técnico pedagógico, que engloba os formadores, especialistas e pesquisadores em educação, sujeitos responsáveis por criar uma

linguagem própria para cada campo do conhecimento, por sistematizar informações e ordenar, de forma coerente, os objetivos propostos para instrumentalização do currículo. Na prática curricular, porém, tanto os especialistas, quanto os professores, incidem diretamente nas prescrições curriculares, quer no momento de sua elaboração ou no planejamento de ações em sala de aula. Ainda que, em muitos contextos, o professor receba o currículo pronto, de instâncias superiores, na maioria dos casos, dispõe de certa autonomia, no âmbito da sua prática, para modelá-lo conforme a necessidade dos alunos e da realidade na qual atua. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 19), o professor “é um dos grandes artífices na construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. É lá que os conhecimentos culturais do currículo básico são organizados, por ser este o local onde ocorre a aprendizagem formal.

Sendo assim, as decisões mais relevantes nesse âmbito têm a ver, por um lado, com a seleção dos conteúdos concretos [...] e a organização desses conteúdos para que possam realmente ser convertidos em cultura escolar e, por outro lado, com a seleção de procedimentos, atividades e tarefas que permitam que a aprendizagem seja mais efetiva e valiosa. Planejar nesse âmbito escolar tem uma dimensão muito centrada na prática [...]. (LINUESA, 2013, p. 240)

O sétimo subsistema abrange as questões de inovação, fundamentais quando se trata da renovação curricular e da análise dos elementos que fazem parte desse processo. Apesar de ser considerado ainda um campo de ação limitado, visto que sobre ele “gravitam” forças de maior interesse, consegue ainda exercer uma influência significativa e gera mudanças.

O oitavo e último subsistema é o prático-pedagógico, formado por professores e alunos e entre os quais se desenvolve a atividade denominada *ensino*. É o espaço por meio do qual o currículo se concretiza e é redefinido no curso do seu desenvolvimento. As relações que se dão, nessa conjuntura, colaboram para a reflexão da prática pedagógica.

De acordo com o exposto, é evidente a inter-relação em cada subsistema que compõe o currículo e o sentido que adquirem quando conectados a uma esfera social.

Naturalmente, através de todos esses subsistemas, e em cada um deles, se expressam determinações sociais mais amplas, sendo o currículo um teatro de operações múltiplas, de forças e determinações diversas, ao mesmo tempo em que ele também, em alguma medida, pode converter-se em determinador das demais. Se o sistema escolar mantém particulares dependências e interações com o sistema social em que surge, não poderia ocorrer o contrário ao conteúdo fundamental da escolarização (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Conceber o currículo como práxis significa percebê-lo como um campo processual, com determinações infundáveis e complexas, que se constroem à medida que os seus agentes impulsionam novas perspectivas. Tal conotação traz uma implicação fundamental porque nos ajuda a visualizar as operações por meio das quais o currículo está submetido e a entender que a construção do seu real sentido encontra-se atrelada às condições de seu desenvolvimento. Logo, o sentido do currículo está interligado ao contexto em que se desenvolve e ao público para o qual se direciona.

Embora recente na teoria curricular, essa conotação expande o entendimento no sentido de percebermos o currículo, tal como assegura Grundy (1987, p. 05), citado por Sacristán (2000, p.14), “não como um conceito, mas como uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana”.

Se a ideia de construção é processual, sendo assim, esta não pode se dar à revelia das condições em que se desenvolve. Logo, podemos dizer que o currículo é modelado a partir do sistema escolar e pelos professores, tornando-se, aos poucos, parte daquele lugar, cristalizando-se (ACOSTA, 2013). À medida que isso ocorre, outros significados de caráter real são atribuídos. “Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Apesar das teorizações que sugerem um caminho de coerência e discussão para a questão que estamos tratando, em sua execução, muitas vezes, o currículo tem sido alvo de práticas desconectadas e determinações impensadas, sem uma aparente relação com os subsistemas apontados acima. Segundo Llavador (2013, p. 44), determinações podem ser entendidas como “[...] relações, produto de instâncias de tomada de decisões ou de forças sociais, econômicas, culturais ou de outra

ordem, que impedem outros agentes (o corpo docente, por exemplo), instâncias ou relações exteriores de evitar sua influência [...]”. É comum o currículo ser estruturado, por exemplo, para atender a sistemas de avaliação e controle da qualidade do ensino, sob iniciativa governamental, assim como às avaliações internas da escola, utilizadas em grande medida para regular os processos didático-pedagógicos, servindo, ainda, aos interesses da administração. O currículo do qual estamos falando, ainda muito fortemente presente nos dias atuais, de caráter burocrático e tecnicista, encerra por não ofertar reais possibilidades de formação humana, porque não está centrado na pessoa e em seu contexto, mas em procedimentos da ordem do controle.

A questão que se coloca quando o currículo é construído dessa forma é que a escola pode relegar, em primeira instância, o papel da educação enquanto formação humana, papel este que, nas palavras de Saviani e Duarte (2012), é traduzido enquanto processo de devir humano, de caráter humanizador, que se dá a partir do meio cultural e de seus elementos. A formação humana pressupõe um indivíduo emancipado, sujeito de suas próprias ações, autônomo, que marca sua existência pelas qualidades das interações e ações num espaço histórico temporal. Pode ainda, deformar o que se preconiza como funções básicas da educação escolar obrigatória: preparar o aluno para a vida, para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Nesse modelo enviesado, os recortes culturais que deveriam ser comuns a todos os alunos, os aspectos da diversidade brasileira e o projeto cultural da escola são deixados em segundo plano. O currículo é construído como se todos os alunos fossem ou desejassem ingressar na universidade após a conclusão do ensino médio. Tal situação, segundo Fidalgo (2018, p. 139), talvez, ocorra – ainda atualmente – como reflexo dos modelos curriculares implementados no século XIX; e, por isso, “[...] as escolas continuam oscilando entre 'preparar o aluno para o trabalho' e 'preparar para o vestibular' e, em sua maioria, acabam transmitindo conteúdos que não fazem sentido e que nem sempre parecem aplicáveis aos alunos”.

A tendência, então, é que o professor direcione o seu trabalho para o academicismo, principalmente nos últimos níveis da Educação Básica: o ensino fundamental II e o ensino médio. O academicismo, além de refletir uma proposta conteudista, que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas, espelha-se como forte marca administrativa de controle dos mecanismos de atuação sobre o professorado.

A formação que se preconiza é aquela voltada quase que exclusivamente aos aparatos reguladores e ideológicos do Estado, sem qualquer alusão à dimensão humanizadora (ALTHUSSER, 1970). Tal configuração curricular atende aos interesses de uma sociedade classista e de grupos dominantes, que têm a pretensão de reter a informação e o conhecimento, a fim de evitar a emancipação humana. É notória, portanto, a existência de relações de poder dentro dessa trama institucional.

Dessa forma, parece que a alternativa mais viável que cabe à escola, a partir dos objetivos a que se propõe, é reorganizar o currículo prescrito que recebe, procurando adequá-lo ao público-alvo. Assim, ela prioriza os elementos de ordem comum, a fim de que todos tenham acesso ao conhecimento, “sem esgotar seu significado em algo estático, mas pelas condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Por esse viés, o currículo é entendido como o projeto ou plano educativo, elaborado a partir de instâncias superiores, que a escola *pretende* operacionalizar, abrangendo as suas funções e formas particulares de atuação. Propõem-se a desenvolver seus objetivos educacionais em consonância com as peculiaridades dos mais variados níveis de ensino, ao passo que deixa transparecer a missão de cada um deles (ZABALZA, 1992; GASPAR e ROLDÃO, 2014).

Segundo Sacristán (2000, p.18), “os currículos da educação obrigatória refletem o esquema que a instituição escolar tem” enquanto agência socializadora, formativa e cultural. Eles recolhem as pretensões educativas que cada escola manifesta em suas múltiplas dimensões, criando mecanismos para que o conhecimento seja distribuído de alguma forma a todos os alunos.

Convém pensarmos, entretanto, sobre o tipo de conhecimento que tem sido abordado nos currículos escolares, compactado geralmente em formatos de livros ou apostilados. É um conhecimento que possibilita o desenvolvimento integral do aluno e oportuniza ao professor dialogar com outros recursos ou é aquele voltado apenas para cumprir fins burocráticos que legitimam o controle exercido pelas instâncias político-administrativas?

Sem a necessidade de uma análise mais detalhada, inequivocamente, podemos afirmar que a segunda opção é a que tem caracterizado o tipo de conhecimento presente na maioria das escolas de Educação Básica atualmente. É evidente que o ideal seria termos efetivamente como proposta curricular a primeira opção, que refletisse os objetivos da escolarização, atentando para o caráter da escola enquanto agência primária de socialização. Enfim, um projeto que extrapolasse os conhecimentos dos campos especializados e refletisse os objetivos que a escola realmente se propõe.

Acreditamos que as perguntas acima são válidas, não no sentido apenas de diagnosticarmos a natureza do conhecimento curricular e problematizá-la, mas para sermos agentes de mudança a partir da reflexão do currículo enquanto processo elaborado na interação e na mediação com o outro (GASPAR e ROLDÃO, 2014; ACOSTA, 2013), visto que o currículo é uma construção permanente, que se forma a partir do cruzamento de múltiplas perspectivas.

Tais concepções consideram a necessidade dos alunos em dialogarem com informações variadas, contextos multifacetados e leituras da realidade, que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades e competências, para que tenham oportunidades iguais e participem da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na contemporaneidade, espera-se que o conhecimento presente no currículo tenha um caráter cada vez mais global e reflita as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo. Como exemplo, podemos citar a duração da escolaridade obrigatória em face das configurações familiares e demandas socioeconômicas. Muitas das funções anteriormente desempenhadas pelas famílias são agora atribuídas à escola, que precisa se adaptar para ampliar suas oportunidades e

propor um novo modelo de escolarização que atenda às demandas. Se considerarmos que essa realidade é presente em todas as instituições escolares, muito mais incidente ela é ainda naquelas de caráter obrigatório, como no caso das escolas de Educação Básica brasileiras.

Por isso, o conhecimento que a escola se propõe a abordar não pode se restringir aos de cunho propedêutico, de tipo intelectualista. Ela precisará ampliar o seu programa e dispor de formas diferenciadas para trabalhar suas múltiplas facetas. A escolarização, dessa forma, passa a ter um enfoque diferenciado, como se fosse uma espécie de preparação para integração à vida social. Sacristán (2000, p. 56) comenta que:

Um estudo histórico sobre a evolução dos programas escolares demonstrar-nos-ia o crescimento progressivo e o surgimento constante de novos conteúdos, objetivos e habilidades. Uma Educação Básica preparatória para compreender o mundo no qual temos que viver exige um currículo mais complexo do que o tradicional, desenvolvido por outras metodologias.

Se a apropriação da cultura e a participação na sociedade tem como base o ensino escolarizado, significa que os conteúdos que as instituições educacionais se propõem a oferecer devam se constituir como um mapa representativo da cultura. E, pensando que a cultura é composta de várias facetas, que vão desde as questões relacionadas à linguagem até aspectos que dizem respeito à economia e à estética, Lawton (1983), citado por Sacristán (2000), sugere que a seleção dos elementos culturais que irão compor o currículo tenha como ponto de partida oito grandes parâmetros ou subsistemas culturais que interagem entre si, a saber: a estrutura e os sistemas social, moral, estético, econômico, de comunicação, racionalidade, tecnologia e de conhecimento.

Os aspectos elencados pelo autor contribuem para a configuração de uma espécie de mapa de conteúdos, a partir do mapa da cultura, mas sem a intenção de formatar disciplinas específicas, visto que quando se realiza um mapa, o que se obtém são informações e aspectos desconectados, como a forma de um mosaico. A proposta é oferecer possibilidades distintas de aprendizagem, por meio de conteúdos, sem atribuições valorativas institucionalizadas, como no caso das

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são naturalizadas no currículo da Educação Básica brasileira como essenciais para a formação humana.

Independente dos elementos culturais que sejam selecionados, deve-se ter em mente que, ao serem transformados em conteúdos, estes oferecem desiguais oportunidades de integração na vida escolar e posterior a ela – com isso, percebe-se a ausência de neutralidade do currículo – devido aos diferentes perfis de alunos provenientes de contextos sociais com características também distintas. Sacristán (2000), Moreira e Candau (2007) apontam que é muito difícil prever um currículo que atenda por completo às singularidades dos alunos que chegam à escola com conhecimentos, experiências e bagagens diferentes, e se defrontam com um currículo para o qual as suas experiências não dão conta de responder positivamente, o que os torna possíveis candidatos à exclusão do processo de ensino-aprendizagem por fracassarem rapidamente.

Daí que o currículo comum para todos não seja suficiente se não se considerarem as oportunidades desiguais frente ao mesmo e as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a igualdade, sempre sob o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as diferenças sociais (SACRISTÁN, 2000, p. 62).

A desigualdade de oportunidades, por esse prisma, pode ser facilmente detectada, uma vez que a apropriação de elementos da cultura do mundo externo é diferente para todos os alunos que pertencem a grupos sociais distintos. E, sabendo-se que o currículo não é neutro, os alunos já entram nos espaços escolares desigualmente familiarizados com os códigos e as linguagens que veicularão as informações presentes nos conteúdos. Para Lawton (1975, p. 27), citado por Sacristán (2000, p. 62), “a igualdade de oportunidades é vista desde diferentes perspectivas e, uma delas, que se liga com a qualidade dos conteúdos do currículo, tem a ver com a importância dos *déficits* culturais particulares dos alunos para superar os currículos”. Da mesma forma, Moreira e Candau (2007, p. 21) afirmam que “[...] uma educação de qualidade requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais [...]”.

O debate sobre a igualdade de oportunidades a partir do currículo é de fundamental importância, porque é na escolarização secundária que os alunos

constroem a base da sua formação cultural. Por isso é que Sacristán (2000, p. 63) diz que, se é difícil existir igualdade de oportunidades a partir do currículo, por causa das diferentes origens socioculturais dos alunos que adentram a escola, deveria ao menos existir uma proposta curricular de compensação das diferenças, já que “não poderá sê-lo nunca de total igualização”.

Compensar as diferenças seria uma forma de tratar a diversidade no âmbito escolar a fim de que todos consigam se apropriar da base curricular comum, independente de seus *déficits* culturais. Essa compensação pode se dar por meio de diferentes fórmulas, em busca de efeitos pedagógicos que se aproximem da equidade de oportunidades. Deve-se fazer um esforço para alterar as metodologias de ensino, investir na formação contínua do professor e fazer adaptações metodológicas e curriculares (COLL, 2003; GASPAR e ROLDÃO, 2014; MELERO, 2013). Esse é o princípio da educação compreensiva: realizar esforços de níveis e tipos diferentes para que todos tenham acesso ao currículo básico.

A forma de tratar a diversidade no âmbito escolar e na perspectiva da educação compreensiva implica abordá-la em sala de aula, dentro dos módulos das disciplinas ou separadamente, a fim de suscitar debates em torno da questão. A acomodação e os interesses dos alunos seriam então direcionados para grupos de estudos, o que favoreceria o entendimento da valorização da diversidade. Outra forma seria a proposta de modelar os aspectos internos da disciplina, de modo a estimular os interesses dos alunos em relação à matéria, alterando também a metodologia. Essa alteração não teria como foco, necessariamente, os interesses individuais e desiguais dos alunos, mas seus *déficits* culturais de entrada, que precisariam ser sanados ou, minimizados para que obtivessem êxito igual em seu processo de escolarização (MELERO, 2013; ACOSTA, 2013).

Fórmulas já bastante conhecidas, como o acompanhamento pessoal pelo professor no contraturno da aula ou de tipo psicopedagógico frente às dificuldades de aprendizagem, são também fundamentais para o tratamento da diversidade. Muitas vezes, são práticas como essas, que se encontram no contexto da escola há muito tempo, mas ainda despercebidas como soluções em potencial – portanto, mal financiadas e mal estruturadas do ponto de vista das políticas públicas ou da

organização escolar, e que ficam, muitas vezes, a cargo de professores despreparados para assumir tal responsabilidade –, talvez, sejam soluções adormecidas no imaginário do professor, que tende a conduzir a dinâmica da aula mecanicamente.

Fato é que existem múltiplas formas de reduzir as dificuldades e distâncias culturais entre a realidade sociocultural dos alunos e os conteúdos dos currículos. Porém, mesmo com todos os esforços, tanto da escola quanto dos professores frente às diferenças individuais e à desigualdade de oportunidades dos alunos em relação à cultura escolar, elas continuarão existindo (MELERO, 2013).

Este é o debate da escola compreensiva para a educação secundária obrigatória que pretende distribuir uma educação centrada em determinados conteúdos básicos iguais para todos os alunos de uma mesma idade, sem desdobrá-los em sistemas paralelos: uns para o mundo do trabalho e outros para continuar subindo pelos currículos acadêmicos (SACRISTÁN, 2000, p. 65).

Se, por um lado, a escola compreensiva julga que os alunos entram com um *déficit* cultural e procura alternativas para solucioná-lo, por outro, ela precisa aprender a manejar as informações do currículo exterior que alguns alunos – a maioria pertencente às classes médias e altas – levam consigo.

A aquisição de cultura exterior à escolarização que os alunos obtêm é fundamental para as propostas de melhoria do currículo e os processos de inovação da escola. Contudo, deve-se pensar que o acesso a essa cultura é restrito e desigual por questões socioeconômicas.

Apesar disso, é inegável que “hoje, o cidadão médio [...] tem mais informação sobre o universo, a ciência, a tecnologia [...], a literatura [...], graças às revistas de divulgação científica, aos fascículos [...], às visitas a museus [...], do que pelas aprendizagens escolares.” (SACRISTÁN, 2000, p. 71). As informações veiculadas pelas novas tecnologias são, muitas vezes, mais atrativas do que aquelas transmitidas nos moldes das velhas metodologias utilizadas pelos professores. Muitos programas televisivos sobre a natureza, por exemplo, fizeram mais pelo avanço e divulgação do conhecimento do que muitas aulas de ciências.

Há, notadamente, uma discrepância entre a criatividade com que muitos programas transmitem a informação e a disposição do conhecimento nos livros escolares. Sem dúvida, os canais extraescolares são mais atrativos e necessários. Entretanto, é crucial saber quando “servem para liberar os indivíduos e lhes dar consciência crítica, e quando são elementos de alienação e consumo” (SACRISTÁN, 2000, p. 71). É discrepante também a variedade de canais que veiculam informações atualizadas e o impacto provocado pela obsolescência do currículo escolar, pois, ainda que o currículo seja obsoleto, esses canais não são neutros e permanecem cumprindo um determinado propósito, fazendo parte do currículo oculto. Para Moreira e Candau (2007), a ausência de conteúdos valiosos é uma das facetas desse tipo de currículo.

Assim, devido à fluidez com que as informações transcorrem atualmente, o desafio se torna de outra ordem. Não se trata apenas de alterar a metodologia, mas de incorporar os conhecimentos – que os alunos trazem – ao currículo escolar. Isso é importante na medida em que se busca construir um currículo ampliado que responda às demandas cada vez mais crescentes da sociedade.

O que a escola normalmente faz, porém, é agregar elementos da cultura externa à dinâmica previamente organizada, concretizando atividades extraescolares justapostas, como as saídas culturais, que parecem ser interessantes. Todavia, são ações tradicionais com outra roupagem. É como se fosse uma recuperação do “novo dentro dos velhos moldes.” (ACOSTA, 2013; SACRISTÁN, 2000, p. 71). Para Sacristán (2000, p. 74):

[...] o currículo escolar frente a toda essa concorrência, talvez esteja perdendo o monopólio da transmissão de certos valores culturais explícitos, mas reforçam, por isso mesmo, outras funções do currículo oculto da instituição escolar: socialização, inculcação de pautas de comportamento, valores sociais, validação para subir pela pirâmide social, etc.

Em sua configuração, esse currículo deixa mais evidente essas finalidades encobertas. Realmente, como assinalou Apple ([1986] 2006), o currículo oculto, que hoje denominamos como tal, foi o currículo explícito da história da escola. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para

aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2013, p. 78). O que se aprende fundamentalmente com esse tipo de currículo são comportamentos, atitudes e valores ensinados de forma indireta, por meio da organização estrutural da sala, das relações de autoridades instituídas no espaço escolar, das formas de dividir o tempo e dos esquemas de castigo ou premiação, como recompensa pelo desenvolvimento ou não de alguma atividade.

Independente do conteúdo que compõe o currículo – se proveniente de informações e experiências exteriores à escolarização ou selecionado a partir de um determinado recorte cultural –, este é organizado e encapsulado num formato específico para um nível e modalidade de educação que se almeja e revestido por uma linguagem própria, que padroniza os princípios para a sua operacionalização.

O formato de organizar o currículo, os modos de selecionar os elementos culturais e os meios utilizados para concretizá-lo constituem os chamados códigos dos currículos. Acosta (2013) e Lundgren (1983, p. 13), citados por Sacristán (2000), colaboram com essa ideia ao dizerem que por trás de qualquer currículo existe uma série de princípios que ordenam a seleção, a organização e os métodos para sua concretização: um código que condiciona sua formulação antes de sua realização.

Os tipos mais elementares de código são o modelo integrado por áreas do conhecimento e o modelo especializado. O primeiro é uma tentativa de conectar saberes diversos com a experiência dos alunos e com os conhecimentos extraescolares, de modo a oferecer um aprendizado mais significativo. Este também promove a discussão, aceitação de aspectos concernentes à diversidade e permite ao professor trabalhar de forma coletiva em projetos interdisciplinares (SACRISTÁN, 2000, 2012; GUERRA, 2013). Por essas características, o currículo integrado é aplicado na Educação Infantil, nível em que os aspectos da cultura tendem a ser diluídos no desenvolvimento das atividades. Já no ensino fundamental II e no ensino médio, essa proposta não tem sido implementada, porque tais níveis de ensino tendem a se pautar no ensino especializado, de cunho mais academicista, que atende às funções do sistema educacional como este se configura atualmente.

No modelo especializado, o conhecimento é compartimentado em disciplinas, conduzindo o professor a ordenar o tempo, o espaço e as atividades. Também

chamado de mosaico, esse modelo reduz o poder e a autonomia do professorado em relação ao conteúdo que maneja, porque os saberes produzidos são elaborados por especialistas e transposto para a escola, segundo a Teoria da Transposição Didática (BERNSTEIN, 1980 *apud* SACRISTÁN, 2013).

De acordo com essa teoria, a seleção dos conhecimentos que deverão ser objetos de estudo na escola e aqueles que serão utilizados por outros pesquisadores, como dados e informações em outras situações no campo científico, é realizada por uma instituição tida como “invisível”, denominada de Noosfera, e formada por um grupo de especialistas de universidades responsável por desenvolver o currículo. A escolha dos conhecimentos ocorre dessa forma porque a escola e a comunidade científica possuem objetivos diferentes e, para que sejam atingidos, surge à necessidade de delimitar e selecionar previamente os saberes (CHEVALLARD, 1991).

Chervel (1990), porém, contesta a ideia da Teoria da Transposição Didática, ao ponderar que no âmbito de uma cultura escolar, as disciplinas são entidades que usufruem de uma autonomia relativa, sendo considerada como criação da escola, e não como mero resultado de um processo de reprodução social (ALTHUSSER, 1970; SILVA, 2013).

O modelo do código mosaico é bastante utilizado no ensino fundamental II e no ensino médio da Educação Básica brasileira, nos quais o conhecimento tende a ser delimitado por disciplinas específicas. Também exerce um grande impacto na atuação do professor porque o torna um especialista em disciplinas, que é uma “manifestação da progressiva taylorização que o currículo experimentou, separando funções cada vez mais específicas a serem exercidas por pessoas distintas” (SACRISTÁN, 2000, p. 78).

A especialização repercute na desprofissionalização dos professores porque, uma vez que os tornam especialistas em determinada disciplina, faz com que percam a capacidade de relacionar conhecimentos. “A desprofissionalização numa competência exige uma reprofissionalização numa competência nova: a de colaborar dentro da equipe docente” (SACRISTÁN, 2000, p. 79).

Os códigos do currículo que, de forma geral, são elaborados fora do âmbito escolar, impactam a prática pedagógica por meio de dois aspectos: um, por ser regulador externo e, dessa forma, dita as ações dos professores, prescreve e institucionaliza as zonas de atuação no campo curricular; e outro, por ser organizativo, tende a configurar a prática pedagógica, fomentando um profissional que corrobore o cumprimento e as funções da escola.

Por esse ângulo, tem-se um profissional destituído de características, como autonomia e poder, que deveriam incidir em ações transformadoras de sua prática, visto que as demarcações de competência intelectual foram conferidas a outros agentes. A institucionalização da prática também reforça essa ideia ao assinalar que o professor não tem o domínio das ações intelectuais que se concretizam em sala de aula. Os conhecimentos, tanto do campo intelectual como aqueles relacionados às questões de integração social, são prescritos.

Apesar das prescrições e das tentativas em determinar as práticas pedagógicas, que emanam do poder político-administrativo, serem uma realidade, se concebermos que o currículo é uma confluência de práticas e adotarmos duas perspectivas: 1) que diz respeito ao currículo enquanto processo em que se perpassam muitas modificações, e 2) que considera a perspectiva da relação teoria e prática, veremos que as orientações prescritas não detêm, de fato, o poder de alterar a prática.

No quadro da perspectiva processual, os professores são os modeladores do currículo. Eles detêm o poder de decisão sobre quais conteúdos enfatizarão mais nas aulas, o desdobramento de um determinado assunto, quanto tempo levará para abordá-lo, com que qualidade será aprendido pelos alunos, quais recursos terão à disposição e que tipo de metodologia será mais apropriada (ACOSTA, 2013). Ao planejarem as aulas, entendem que os livros-textos, seus conhecimentos e os saberes experienciais da docência são mais pertinentes do que as prescrições oficiais dos currículos. É comum tomarem como ponto de apoio outras fontes e materiais. Eles nem sempre trabalham com as prescrições, o que não significa dizer que estejam descumprindo-as ou relegando as orientações, mas como conhecem o contexto em que atuam, o que na verdade fazem é aproximar a função da educação

à realidade vivenciada. Por isso, não é coerente vermos os professores como meros executores de uma prática prescrita a partir da política educativa.

Partindo dessa primeira perspectiva, não podemos conjecturar o currículo apenas como algo prescrito, apesar desta ser uma questão posta. É preciso vislumbrar as realidades que o condicionam, o contexto em que se desenvolve e as dimensões político-administrativa, local, cultural e histórica. Em relação à primeira dimensão, convém considerarmos a existência de uma política curricular<sup>38</sup>, que é parte da política educativa e que prescreve uma base nacional comum e um currículo mínimo para todas as escolas.

“A existência de um currículo mínimo está ligada à pretensão de uma escola comum e frequentada por todos os alunos, sejam quais forem suas condições” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). A prescrição do mínimo comporta a ideia da necessidade de oferecer um conteúdo básico, com elementos da cultura que sejam de interesse para todas as pessoas, e que tenha um padrão de qualidade razoável, capaz de guiar os alunos, independente de suas condições socioeconômicas e de seus objetivos durante o percurso escolar e após saírem dele. Kirk (1989), citado por Linuesa (2013, p. 237), defende essa ideia, ao dizer que esse currículo é:

[...] uma garantia para a igualdade, é a base de uma educação integral, reforça a abrangência, é uma referência sobre aquilo que sistema deve exigir como o mínimo de qualidade de educação. Se é um currículo do mínimo, deixa certas parcelas ou margens de decisão às escolas e aos professores.

Como toda prescrição, a base curricular comum e mínima também apresenta orientações para os professores, mais com um caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem do que ordenador, no sentido de obrigatoriedade. Pois, em termos efetivos, ainda que o poder político-administrativo tenha a intenção de construir um roteiro para a prática, o máximo que os professores encontram nas

---

<sup>38</sup> De acordo com Sacristán (2000, p. 109), a política curricular é um “aspecto específico na política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo”.

orientações são a descrição de objetivos e conteúdos que os auxiliarão a estruturarem suas aulas e, dependendo do contexto, elaborarem seus próprios materiais. Não há como se ter uma espécie de guia ou tratado pedagógico para cada professor e contexto de ensino.

O currículo prescrito não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. Se a política educativa pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios (SACRISTÁN, 2000, p. 118).

A proposta de um currículo básico tem sido alvo de objeções pela Teoria Crítica. Apple (1996) questiona os critérios que definem esse tipo de currículo e que se apresentam como positivos:

[...] a suposta cultura comum que o currículo implica (para ele uma imposição neoconservadora); igualmente se questiona a suposta virtualidade de criar coesão social e objetividade, assuntos difíceis de conseguir dadas as diferenças culturais, econômicas e sociais com as quais os alunos iniciam (LINUESA, 2013, p. 237).

Apesar da contestação do autor, a tendência em prescrever um currículo mínimo oficial é uma realidade na maioria dos países.

A dimensão político-administrativa, além de prescrever os conteúdos mínimos, também se propõe a controlar a qualidade do sistema educativo ao ordenar como deve ser a prática pedagógica – ainda que tal ordenação seja vista apenas como sugestão – e mediante a inspeção, utilizando-se, para tanto, dos sistemas de avaliação do ensino. É fácil perceber que essas duas formas de controlar a qualidade do sistema educativo têm a intenção direta de regular a prática do professorado por mecanismos tomados como invisíveis.

Se o sistema educativo for composto por professores sem competência adequada e sem meios para desenvolver um currículo com qualidade, a tendência será a dependência de fatores externos como os livros didáticos, bem como a perda gradativa da sua autonomia relativa, configurando um ensino por transferência e aprendizagens por recepção (LOPES, 2007; FRISON *et al.*, 2009). Infelizmente,

esse tem sido o resultado encontrado nas pesquisas analisadas por Bonafé e Rodríguez (2013, p. 211). Os autores constatam que:

[...] as pesquisas destacam que os professores usam os livros didáticos como o principal recurso de instrução, ainda que não se possa afirmar que seja o único meio empregado. Por outro lado, os professores manifestam uma clara dependência dos materiais comerciais.

Esse modelo de implementação curricular pode ser sintetizado no conceito de Educação Bancária, cunhado por Paulo Freire para criticar o currículo existente, no qual o professor figura como um agente ativo na transferência do conhecimento, enquanto o aluno se limita à recepção passiva.

Na Educação Bancária, o conhecimento, constituído de informações e fatos descontextualizados doados de forma vertical, é comparado a um ato de depósito ao ser “depositado” ou “transferido” aos alunos.

Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância [...]. O currículo e a pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência (SILVA, 2013, p. 60).

Vygotsky, em seus estudos, opõe-se ao conhecimento enquanto acúmulo de fatos, dados e fenômenos. Para ele, o ser humano utiliza instrumentos (ferramentas), signos e elementos da cultura que são considerados agentes intermediários fundamentais na aquisição do conhecimento, bem como para a compreensão das experiências sociais, divergindo completamente, desse modo, da educação bancária (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). Assim, conforme explica Oliveira (1993, p.36), “os signos passam a ser compartilhados pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social”.

Freire ([1969]1983) diz que o currículo por transferência não promove a educação para a liberdade e propõe uma educação problematizadora, dialógica, na qual alunos e professores escolheriam em conjunto os conteúdos programáticos. A esse respeito, comenta que:

[...] educação como prática da liberdade não é a transferência do saber, nem da cultura. Não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato

de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada (FREIRE [1969]1983, p. 53).

Por piores que sejam os efeitos provocados em face do controle direto da administração, mais difíceis são as pressões de controle indireto que as demandas sociais exercem sobre o sistema educativo e, em especial, sobre o professorado. O mundo produtivo do trabalho clama por um ensino tecnocrático, que construa competências no alunado para o exercício laboral. Logo, por essa ótica, há uma tendência sempre presente de o ensino retroceder, priorizando as disciplinas propedêuticas.

Mas, se, ao contrário, existirem professores bem formados no sistema educativo, eles atuarão intervindo dialogicamente, exercendo a sua autonomia e resistindo às ordenações contraditórias em relação à realidade. Defenderão a ideologia de uma educação eminentemente gnosiológica – em termos freirianos –, na qual educador e educando refletem e problematizam questões em torno do objeto cognoscível, tendo como ponto de partida o diálogo, visto que, segundo Freire ([1969]1983), educação é comunicação. Na concepção desse autor, “é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico.” (SILVA, 2013, p. 59).

Por esse viés, reduzem-se as necessidades de regulações e ordenações de controle por parte da administração, posto que as decisões sobre o currículo e o processo de ensino e aprendizagem são compartilhadas entre todos os agentes sociais: governos locais, professores, alunos e os pais.

Denominado por Skilbeck (1972 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 121) de interativo, esse modelo compartilhado parece ser o mais adequado por se tratar de um “modelo democrático que pode resolver o compromisso entre as necessidades mínimas de regulação e a autonomia das partes”. O pensamento de Freire ([1969]1983) dialoga com o modelo interativo ao afirmar que:

Desta maneira, os conteúdos programáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente. Se assim fosse, e infelizmente vem sendo (com a exclusividade da escolha que

cabe, obviamente, ao educador), começar-se-ia o fazer educativo de forma vertical, doadora, e assistencialista (FREIRE, [1969]1983, p. 60).

O autor continua dizendo que isso seria uma invasão cultural. E ainda: a educação que continua insistindo na transmissão de conhecimentos técnicos desvela sua face desumanista (FREIRE, [1969]1983). Vygotsky partilha dessa ideia quando afirma que a construção do conhecimento ocorre por meio de uma relação mediada e interativa. Logo, ao professor, não convém uma postura de transmissor do conhecimento, mas de mediador. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

No quadro da segunda perspectiva – da relação teoria-prática –, há uma tendência ditada pelo poder que a administração exerce em delimitar algumas facetas que seriam próprias dos docentes e outras, que estariam vinculadas aos agentes externos (LUCAS, 1992). De acordo com essa tendência, teoria e prática dicotomizam-se, ficando condicionadas às ordenações prescritas. O problema é que os conteúdos prescritos e pensados por especialistas alheios à realidade nem sempre vão ao encontro dos interesses dos alunos. E essa é uma realidade cada vez mais presente nas escolas.

A situação que se coloca ainda é que nem sempre essa dimensão conseguirá prever soluções em potencial para os problemas que emergem no cotidiano da sala de aula pelo fato do currículo ser uma atividade eminentemente prática. Destarte, cabe ao professor refletir sobre os condicionantes da prática escolar e procurar, à luz da teoria que o guia, orientações para os problemas que se apresentam, sempre na dialeticidade dessa relação. Assim, poderá exercer a sua autonomia e gerenciar as tentativas das prescrições sem alterar, por completo, a sua prática. Por isso, autores como Zabalza (1992) e Lucas (1992) defendem a coesão da unidade teoria-prática.

A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca, por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social. A teoria nega a prática como comportamento e ações dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens, que, depois, passam a determinar suas ações. Revela o modo como pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidas por essas próprias condições (LUCAS, 1992, p. 08).

A correlação entre teoria e prática revela, portanto, seu caráter dialético e não ideológico. Essa assertiva é essencial para pensarmos o currículo e o conhecimento escolar. Essa tendência se distancia, pois, do formato tradicional, que atua com conteúdos dispersos, sobrecarregados pela força de um academicismo estreito, e refratários frente à cultura local, os quais produzem reações de recusa, confronto, desmotivação e fuga nos alunos.

Quando a perspectiva da dialética teoria-prática é assumida pela escola, tomando a teoria como elemento constitutivo da prática pedagógica num processo permanente, por meio de um projeto cultural, esta converte-se na proposta mais coerente para desenvolver o currículo. Nesse sentido, terá como cerne a construção de ambientes democráticos de ensino e oferecerá maiores possibilidades de autonomia ao professorado para modificar a própria prática. O professor poderá, assim, atuar com base em sua profissionalidade docente.

A relação teoria-prática, como proposta assumida pelas instituições do ensino, emergiu após o declive do modelo positivista da educação, seguido da compreensão de que a pedagogia moderna, centrada no psicologismo vazio de conteúdos culturais, não possibilitaria uma formação que permitisse ao alunado prosseguir no curso da sua vida profissional e/ou acadêmica. Foi também salientada pelo pensamento crítico, que estimulou o compromisso em prol da emancipação do ser humano em relação a seus determinantes sociais, o que conferiu ao professorado outra forma de vislumbrar sua atuação: de modo ativo e comprometido com a realidade.

Tal enfoque entende que “o professor, tanto como os alunos, é um destinatário do currículo” (SACRISTÁN, 2000, 2012), pois não apenas colabora para que os alunos o consumam, como também o recebe, configurando-o a partir de sua prática.

Tendo discutido as acepções curriculares mais comumente abordadas nos dias atuais, a seguir, trataremos da formação do professor que atua no espaço escolar que tem o currículo como prescrição.

### **1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DE UMA ESCOLA PARA TODOS**

Com o intuito de abordar a formação docente como fator fundamental para a consolidação das propostas de educação inclusiva, esta subseção será dividida em duas: a primeira apresenta a problemática que permeia a prática pedagógica e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem em escolas comuns e delinea modelos de formação desenvolvidos, com suas características e modos de constituição do professorado, com enfoque na reflexividade crítica. Para tanto, ancora-se em autores como Lacerda (2006) e Fidalgo (2018), que abordam a problemática da educação inclusiva e o despreparo do professor, Ramalho *et al.* (2004), Silvestre (2008), Silvestre e Placco (2011), que discorrem sobre a formação docente na perspectiva da profissionalização, e nos estudos de Schön (1995) sobre o profissional reflexivo. A segunda trata da definição corrente do termo “profissão” por meio de um breve histórico, apontando para as questões essenciais de constituição e ação docentes, e conta com o aporte teórico de Nóvoa (1995), Silvestre (2008), Silvestre e Placco (2011) e outros.

#### **1.3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE SOB O VIÉS DA REFLEXÃO**

Considerando que o currículo e a prática pedagógica configuram-se mutuamente, esta subseção se propõe a abordar a formação do professor, que atua no espaço escolar que tem o currículo como prescrição, sob a perspectiva da reflexão e de uma escola para todos.

O movimento de educação inclusiva no contexto educacional brasileiro emergiu influenciado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca – Espanha, 1994), na qual se propôs que todas as pessoas, independente de quaisquer condições, têm o direito de receber educação na escola comum. Esse movimento é pautado no discurso de uma pedagogia capaz de educar com qualidade e oferecer as mesmas

oportunidades educacionais, de modo a promover o acesso e a permanência na escola (UNESCO, 1994).

Porém, ao contrário do que afirma o discurso, Lacerda (2006) destaca – ao escrever sobre a inclusão dos surdos – que o movimento de educação inclusiva é contraditório em relação à realidade educacional brasileira, uma vez que não tem oferecido as mesmas condições educacionais e sociais. É frequente encontrarmos alunos surdos inseridos em classes superlotadas, sem infraestrutura física, sem adaptação metodológica, sem profissionais preparados e esquecidos em suas especificidades (LACERDA, 2006).

Da mesma forma, Fidalgo (2018, p. 226) afirma que, “[...] se pensarmos que o professor não recebe a formação de que necessita para lidar com a diversidade de sua sala de aula, talvez concluamos que as escolas incluem fisicamente, mas dessa inserção não resulta a inclusão social”. Ou seja, o resultado dessa contradição – entre discurso e ação – é um quadro de defasagem e baixo desempenho escolar apresentado pela maioria das crianças que permanecem, assim, segregadas em sala de aula e com um conhecimento aquém do esperado para suas idades. Incluir não significa inseri-las na escola, mas proporcionar condições para desenvolverem suas potencialidades (PINHEIRO, 2012).

O baixo desempenho escolar também esteve presente no modelo integrador e não se restringe apenas aos alunos com necessidades educacionais específicas, mas consiste numa problemática maior, que perpassa todas as séries e etapas da Educação Básica; embora estudos apontem (FRANÇA e RIOS-NETO, 2012; OLIVEIRA e CAMPOS, 2005) que esses alunos apresentam índices de defasagem escolar significativamente superiores aos demais.

Isso se deve, em parte, às concepções equivocadas, por parte dos professores em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas, entre eles os surdos, bem como de práticas pedagógicas homogêneas e descontextualizadas que não atendem às particularidades de aprendizagem (PINHEIRO, 2012).

Autores como Castro (2008) e Fidalgo (2018, 2013, 2006a) comentam que muitos professores se encontram despreparados e têm certa dificuldade em lidar

com a nova situação que se apresenta. É comum dizerem que não foram preparados ou que não fizeram essa opção durante seu curso de formação. Segundo Castro (2008, p. 4751), “o fato de o professor alegar despreparo para atuar com pessoas com deficiência já se constitui em barreira à inclusão”. Nesse sentido, os professores, assim como os alunos, são partícipes de uma inclusão excludente, visto que são também vítimas de um processo ideológico fragmentado em curso (FIDALGO, 2018). Listando argumentos a respeito do que chama de inclusão excludente, Fidalgo (2018, p. 144) afirma que:

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

Por meio de leituras, percebemos que o professor se comporta dessa forma – entre outros fatores – como resultado da configuração de alguns programas de formação inicial e contínua, que não contemplam aspectos concernentes à diversidade e tampouco apresentam uma dialeticidade na relação teoria-prática.

Programas de formação de professores sem essas características inviabilizam a construção de práticas pedagógicas, em consonância com os pressupostos de uma educação de qualidade para todos. Além disso, impossibilitam o desenvolvimento de um currículo que respeite as diferenças e atenda aos alunos em suas peculiaridades. Segundo Sacristán (2000, p. 165), “o currículo configura uma prática e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento [...]. O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”.

Nesse sentido, entendemos, tal como Forquin (1993), que:

[...] o currículo está no centro do empreendimento educativo, é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo, o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores (FORQUIN 1993, p. 24).

Ele é, em sua essência, uma forma de organização do conteúdo e do percurso a ser realizado pela comunidade escolar para a construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Posto isso, é fundamental pensar em programas de formação que possibilitem aos professores intervirem na realidade escolar inclusiva com vistas a modificá-la. Que tenha como finalidade primordial o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e de todos os componentes que intervêm no currículo. Segundo Imbernón (2000, p.499), o enfoque na formação torna-se essencial ainda pelo fato de que “o professor é o agente mais próximo do currículo. Para ele ou ela, o currículo é seu instrumento de trabalho e, claro, é quem tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo”.

Atento a essa necessidade, várias iniciativas de formação de professores surgiram, com o intuito de prepará-los para a escola inclusiva. Entretanto, muitas não têm obtido sucesso por não assumirem “o seu papel na formação de profissionais de ensino para atuarem frente à diversidade do aluno em diversos níveis” (MARTINS, 2006, p. 21), gerando um efeito contrário ao que se espera e acentuando a exclusão. Conforme constatado por Fidalgo (2018, p. 198), “é possível perceber que um grande fator de exclusão, na escola de hoje, é a pouca formação que os professores recebem para trabalhar com a diversidade que têm nas mãos”.

Cientes de que, conforme nos falam Ramalho *et al.* (2004, p. 12), “[...] não podemos centrar nos professores e professoras toda a responsabilidade a respeito dos resultados educacionais, o panorama acima apresentado conduz-nos a discutir a formação docente pelo viés da profissionalização.

Segundo esses autores, discutir o trabalho docente enquanto profissão, embora seja central para gerar uma mudança educativa em contextos escolares específicos – neste caso, o educacional inclusivo – e também fora deles, tem sido uma questão muito problemática nos dias atuais. Pois, “pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional” (RAMALHO *et al.*, 2004, p. 19). Isso também instiga uma mudança nos significados que a sociedade tem

atribuído aos professores e às suas atividades; frequentemente desvalorizados, situados como ocupantes de uma função precarizada e desprestigiada.

Assim, para compreendermos o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva, precisamos partir das questões que dizem respeito à formação docente na perspectiva da sua profissionalização. Assumir essa perspectiva significa perceber a necessidade de reformas nas políticas educativas, de modelos formativos diferenciados para o exercício da profissão e considerar o professor como profissional, produtor de sua identidade.

Ramalho *et al.* (2004), Silvestre (2008) e Silvestre e Placco (2011) ajudam-nos neste percurso ao explicitarem que, especificamente no Brasil, desde 1990, outros discursos sobre formação e profissionalização docente emergiram com diferentes perspectivas. Num primeiro momento, os programas de formação de caráter inicial continuaram sendo pautados na racionalidade técnica, que “percorreu toda a história da educação brasileira, ganhando mais força por meio da promulgação da LDB nº 5.692/71 [...] e que convive hoje com outro pressuposto de formação, a racionalidade prática” (SILVESTRE e PLACCO, 2011). O modelo de formação oferecido, baseado na racionalidade técnica, privilegiava o ensino das disciplinas de forma isolada. O foco era fazer com que o professor adquirisse conhecimentos teórico e técnico para o exercício da sua função, tornando-o um consumidor e reproduzidor dos saberes elaborados por especialistas de instituições de ensino superior (NÓVOA, 1995; LESSA, FIDALGO e TEIXEIRA, 2004). Segundo Silvestre e Placco (2011, p. 34),

O grande limite desse tipo de modelo é que ele impõe uma relação hierárquica entre conhecimento teórico e conhecimento técnico, decorrendo disso um distanciamento entre aqueles que desenvolvem as práticas – o fazer – e aqueles que elaboram os conhecimentos teóricos – o saber, tendo como resultado a propagação de um discurso que preconiza que *a teoria na prática é outra*. (grifo das autoras).

Denominado como Modelo Hegemônico da Formação (MHF), esses programas tinham como cerne – e ainda o tem nos dias atuais, pois se encontram presentes em muitos contextos – a ideia de uma formação homogênea para todos os professores, independente do lócus de sua atuação ou dos aspectos emocionais, políticos e ideológicos imbricados. Tal modelo pouco contribuiu para a construção de

uma educação de qualidade e para um ensino promotor da emancipação, tanto do docente quanto do alunado, porque era (é) caracterizado pela reprodução de conteúdos empacotados por especialistas. Colaborou muito, porém, para a tecnização da educação e o academicismo estreito, não possibilitando aos professores constituírem-se como grupo profissional (RAMALHO *et al.*, 2004). A esse respeito, Fidalgo (2018, p. 230) comenta que:

O professor, formado por uma concepção de treinamento da técnica de aprendizagem do conteúdo de sua disciplina, acaba gerando um ciclo vicioso da educação para e pela técnica que não resolve – sequer compreende os problemas escolares – via de regra, isso acaba resultando na manutenção dos “slogans dos opressores” na boca dos oprimidos, que os repetem, tornando-se opressores de outros, que também os repetirão sem perceber a quem servem.

Em um segundo momento, os programas de formação passaram a ser configurados a partir do Modelo Emergente da Formação (MEF). Baseado em elementos que se articulam como um sistema – a reflexão, a pesquisa e a crítica –, esse modelo objetiva contribuir com uma visão mais ampla da atividade profissional e compõe a tipologia da formação contínua (RAMALHO *et al.*, 2004).

Segundo Ramalho *et al.* (2004, p. 23), o MEF apoia-se nos aportes teóricos de Braslavsky (1999), Bar (1999), Gauthier e Tardif (1998), Imbernón (2000), que abordam a questão da profissionalização docente tomada como ponto chave nos processos formativos; os estudos de Zeichner (1993), Schön (1995) e Freire (1996, [1970] 1987), quanto ao professor reflexivo; os estudos de Stenhouse (1987) e Elliot (1998) sobre o professor como investigador, e ainda os de Freire (1996) e Kemmis (1998), que tratam do professor crítico.

Todas essas referências apoiam os estudos do MEF, especificando a articulação dos três elementos supracitados, a saber: a *reflexão*, a *pesquisa* e a *crítica* como base fundamental para a constituição de uma visão mais ampla no terreno da profissionalização docente.

No que concerne à *reflexão*, esta deve ser realizada de forma coletiva, no âmbito escolar como produto da prática educativa e direcionada para o desenvolvimento profissional (MAGALHÃES, LIBERALI e LESSA, 2006). Tem de proporcionar aos professores a reflexão sobre situações problemáticas em sala de

aula e encontrar formas de solucioná-las. Está alicerçada no triplo movimento de Schön (1995) e integra as estratégias de formação contínua.

A partir da publicação do livro *O Profissional Reflexivo*, de Schön, em 1983, os estudos sobre a reflexão da prática docente reemergiram e as discussões sobre a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores foram retomadas, pois começaram a entender que estes só são capazes de transformarem suas práticas educativas se compreenderem e refletirem sobre elas. Os estudos contribuíram também para alterações relevantes nos programas de formação inicial e contínua. O professor reflexivo passou a ser concebido como aquele que reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Reflexão na ação é quando o professor, embasado teoricamente, pensa a prática. Ao passo em que a desenvolve, reflete e age com vistas a modificá-la ou ajustá-la. A reflexão sobre a ação se refere à reconstrução das ações, a partir da rememoração da prática. É comum que o professor reflita dessa forma quando ações planejadas não ocorrem conforme previsto ou, se durante a prática, surge alguma situação inesperada, para a qual ele não estava preparado. Já a reflexão sobre a reflexão na ação possibilita ao professor continuar refletindo sobre suas ações e escolhas. Prepara-o para compreender situações e problemas que venham a acontecer, auxiliando-o na tomada de decisões (SCHÖN, 1983; NÓVOA, 1995; SILVESTRE, 2008).

As teorizações de Schön (1983), bem como as de Freire ([1970] 1987), assinalaram a prática reflexiva no campo internacional. Formadores de educadores de vários países se preocuparam em adequar seus programas à proposta da *reflexão*. Rapidamente, o ensino reflexivo foi compartilhado por educadores, que justificavam suas escolhas sob os mais diferentes parâmetros, distanciando-se de seu real significado. Gradualmente, tornou-se um *slogan* tão aclamado pelos programas de formação, que deixava transparecer um tipo de colonização que todos deveriam participar. Como Smyth (1992, p. 286)<sup>39</sup> afirmou:

---

<sup>39</sup> “So, what we are witnessing then is a kind of conceptual colonization in which terms like reflection have become such an integral part of the educational jargon that not to be using them is to run the real risk of being out of educational fashion. Everybody climbs aboard under the flag of convenience and the term is used to describe anything at all that goes on in teaching. What is not revealed is the theoretical, political, and epistemological baggage people bring with them”. (SMYTH, 1992, p. 286)

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo.

Segundo Zeichner (2008), esse movimento internacional foi impulsionado, em grande parte, pela recusa da visão dos professores como técnicos operacionais, reprodutores passivos de modelos de cima para baixo. Envolveu ainda o reconhecimento de que os professores são também produtores de novos conhecimentos à medida que refletem sobre suas práticas.

A despeito dos interesses que despertaram a comunidade internacional para enfatizar a reflexão na formação do professor, houve muita confusão em torno do significado desse termo e daqueles adjacentes, como ensino-aprendizagem. Estudiosos se debruçaram em entender a questão e constataram que a formação docente reflexiva não significou um real desenvolvimento para os professores. Zeichner (2008) sintetiza algumas das razões: 1) o fato da reflexividade ter criado uma ilusão de desenvolvimento, mantendo o professor numa posição de subserviência. Isso se deu a partir do momento em que ele foi instigado a refletir sobre o ensino de forma a alterar ou adequar a sua prática em direção aos interesses institucionais. “A pergunta que se faz aqui sobre a reflexão é a seguinte: em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça?” (ZEICHNER, 2008, p. 541); 2) o ensino se tornou uma atividade técnica, pois os meios foram ajustados para atingir objetivos do sistema, e não aqueles definidos pelos professores; 3) a ênfase inicial à individualidade, atribuída à reflexividade do professor sobre seu ensino, sem cotejar os aspectos socioeducacionais implicados e desconsiderando o contexto. Segundo o autor, “enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos” (ZEICHNER, 2008, p. 542); e 4) ainda na perspectiva da individualidade está a ausência da reflexão coletiva, da falta de entendimento da prática social como uma ação coletiva e da

pouca importância atribuída às redes de interação, que dariam sustentação ao crescimento mútuo em âmbito escolar.

Como resultado desse panorama, considerando o potencial de transformação da reflexão quando compreendida na real amplitude do seu significado e na dialeticidade da relação teoria-prática, outros estudos como os de Freire ([1970]1987), Smyth (1992) e Van Manen (1977), citado por Romero (1998), surgiram, com ênfase sociocultural e histórica, focalizando as interações em comunidades como resultado de ações reflexivas de base crítica.

Em suas pesquisas, Magalhães (2006g) comenta que a dicotomia na relação teoria e prática, ou seja, a valorização do conhecimento técnico em detrimento do prático, tem tradicionalmente caracterizado os programas de formação contínua de professores. Apoiada em Gómez (1992), a autora explica-nos, criticando, que, primeiramente, “o professor 'aprende' o conteúdo, entendido como verdadeiro, universal e generalizável a qualquer contexto para, em um segundo momento, usá-lo, aplicá-lo em sua sala” (MAGALHÃES, 2006g, p. 89), como se esse conhecimento pudesse ser moldado independente da realidade na qual ele atua. As práticas discursivas em sala de aula, por sua vez, deixam entrever a reprodução do modelo de formação recebido: primeiro o professor transfere os conhecimentos e espera que os alunos apliquem em alguma fórmula ou utilizem na resolução de problemas de ordem prática. “Em qualquer um dos casos, ensinar-aprender é entendido como transmissão e devolução de conhecimento formal” (MAGALHÃES, 2006g, p. 89).

De acordo com Magalhães (2006g), programas de formação assentados na dicotomia teoria e prática, na qual esta última é secundarizada, não oferecem possibilidades, aos professores, para refletirem sobre os significados, valores e sentidos veiculados. Dificultam a compreensão dos saberes que estão sendo construídos e a quem servem, tampouco disponibilizam condições e instrumentos para refletirem sobre ou durante a sua ação.

A relação dialética entre teoria e prática é, segundo Silvestre (2008), essencial para a formação e atuação docente. Todavia, a autora pondera que:

[...] a fusão entre esses dois polos leva tempo, necessita de mediação do formador, da interlocução com os pares, do desenvolvimento da consciência

crítica de que a prática não se dá pela prática, mas é embasada por princípios, teorias, valores e intenções (SILVESTRE, 2008, p. 75)

Varella (1994, p. 95), citada por Magalhães (2006g, p. 90), ressalta que para estabelecer uma relação dialógica entre a teoria e a prática, “talvez pudéssemos começar por tentar uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes das práticas, com o fim de inter-relacionar uns saberes com os outros”. Para a autora, a ideia consistiria em que, nas escolas, houvesse “um espaço de oposição à desresponsabilização de professores e estudantes” (MAGALHÃES, 2006g, p. 90) quanto às escolhas feitas com base em valores institucionais. Obviamente, esse movimento se daria a partir da reflexão crítica, que difere substancialmente da reflexão técnica e da prática, conforme explicitado por Van Manen (1977), citado por Romero (1998).

Fundamentando-se nos estudos de Habermas (1981) sobre o conhecimento humano, Van Manen (1977), citado por Romero (1998), sugere que a reflexão pode ser desenvolvida em três níveis: 1) a reflexão técnica, que é direcionada segundo a relação da eficácia dos meios para atingir determinados fins e se apoia no conhecimento técnico, que permite o controle e a previsão dos eventos sobre o mundo natural. Segundo Romero (1998, p. 52), “esse nível de reflexão estaria ligado às necessidades das pessoas em obterem controle sobre o mundo natural”. Van Manen (1977) ressalta a preocupação do educador técnico, em focar o alcance dos objetivos preestabelecidos por outros; é uma reflexão mais preocupada com a teoria. 2) a reflexão prática, responsável por analisar os objetivos que conduziram as ações com base em conhecimentos teóricos que contribuem para entender a prática. “Esse nível de reflexão refere-se ao entendimento interpessoal e à interpretação da prática social, focando o conhecimento como facilitador do entendimento com outros” (ROMERO, 1998, p. 52). E 3) a reflexão crítica, que se relaciona com os outros dois tipos, centra-se nos aspectos sócio-históricos e políticos que influenciam as ações docentes em determinado contexto. É com base nesses aspectos – constituidores do processo educativo – e na reflexão crítica que autores, como Magalhães (2006g), Magalhães, Liberali e Lessa (2006), Silvestre (2008), Freire ([1970]1987) e Smyth (1992), debruçaram-se em seus estudos.

Kemmis (1987), citado por Magalhães, Liberali e Lessa (2006), ao abordar a questão da reflexão crítica, preocupa-se em defini-la como uma atividade social que torna os professores ativos e conscientes sobre os problemas da prática, fazendo-os assumirem uma posição de agentes de transformação no contexto histórico-educacional, e ressalta a importância para o desenvolvimento profissional docente. Para ele, a ação de ensinar é regida por valores e normativas incorporadas pelas esferas educacionais que, por sua vez, constituem uma tradição na qual se assentam novas práticas. Em face disso, alerta para a importância da reflexão crítica como um exame da prática, dos valores que a embasam e das estruturas de poder que norteiam o curso das ações em sala de aula. Nesse sentido, o professor, ao refletir criticamente, situa-se num *frame* de ação histórico, sendo capaz de desvelar as ideologias vigentes do sistema de maneira a encontrar meios para mudar as formas engendradas de pensar o fazer educacional, bem como alterar as condições de desigualdade das instituições escolares.

Seguindo por essa linha de pensamento, Freire (1996) destaca a reflexão crítica como responsável por desencadear processos de emancipação docente. Para ele, a formação do professor é um processo permanente e fundado na prática de analisar criticamente (teórica e praticamente) a própria prática. É por meio desse exercício que se vislumbra a teoria embutida na práxis<sup>40</sup>. Somente com o apoio de lentes críticas, percebem-se as ideologias implícitas relativas ao maquinário socioeconômico que descaracterizam o papel docente.

Diante disso, o professor reúne condições para alterar o curso de suas ações e de valores norteadores da prática, no intuito de construir uma educação emancipadora, que não pode ser reduzida ao processo técnico e mecânico de transferir conhecimento. É por isso que o autor diz que “quem forma se re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado”. Ensinar não consiste em transferir conhecimentos “nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 12).

---

<sup>40</sup> Pimenta (1995, p. 61) explicita que, “para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis). Conforme Vásquez (1968, p. 117): a relação teoria-práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do ser humano; particularmente, a atividade revolucionária em que essa relação é consciente”.

Formar e se re-formar é um processo permanente, de cunho político, ético e, sobretudo, emancipatório. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de amanhã que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

Já Smyth<sup>41</sup> (1992), ao se apoiar no trabalho de Freire ([1970]1987), destaca quatro ações por meio das quais os professores podem refletir criticamente sobre suas práticas: 1) a ação do *Descrever*, na qual o professor compreende os acontecimentos de sua prática e os descreve; 2) a ação do *Informar*, quando o professor descreve suas ações, procurando descobrir os princípios que as embasam (conscientemente ou não); 3) a ação do *Confrontar*, momento em que o professor submete as teorias que fundamentam a sua prática a uma forma de interrogatório e questionamento; 4) a ação do *Reconstruir*, quando o professor, depois de refletir e ter sido confrontado sobre suas escolhas, busca outras possibilidades de redefinição e reconstrução de sua prática.

O processo reflexivo crítico, ou seja, a transformação dos valores e crenças que dão forma às ações, embora seja central em vários estudos, não é tarefa fácil para os professores, pois muitos se encontram em situação de isolamento e não têm com quem dialogar sobre os problemas vivenciados em sua prática. Apesar do interesse que demonstram em entender os aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, a partir do conhecimento declarativo (sei que) – baseados em teorias que aprenderam em cursos de formação –, a complexidade da sala de aula, a compreensão equivocada de alguns conceitos, a dificuldade em relacionar teoria e prática, além de outras variáveis, dificultam a reflexão crítica e a tomada de decisões (MAGALHÃES, 2006g).

Por isso que Magalhães (2006g) e Fidalgo *et al.* (2006) destacam que a reflexão crítica é *colaborativa*. O conceito de colaboração traz para a discussão a construção de espaços coletivos de negociação de sentidos e valores e a resolução de situações-problemas. (MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014). Encontra-se alicerçado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky, de modo mais específico,

---

<sup>41</sup>Aprofundaremos a discussão de Smyth (1992) na seção de Metodologia.

no conceito de ZDP, compreendida como um espaço de conflito em que há mediação dialógica voltada para a resolução do problema que, por sua vez, resulta em aprendizagens organizadas, impulsionando o desenvolvimento (VYGOTSKY, [1930]1991). Assim, podemos dizer que colaboração não significa simetria de conhecimentos, mas, sobretudo, um campo de conflitos e tensões que propicia aos participantes distanciarem-se de sua prática e refletirem sobre ela. Não implica que todos terão os mesmos posicionamentos ou saberes, “[...] mas [...] possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos” (MAGALHÃES, 2006g, p. 91; MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014). Magalhães (1998, p. 175), assim resume essa discussão:

[...] os conceitos de reflexão e de colaboração envolvem uma visão de co-autoria, de co-construção (Vygotsky,[1930]1991). Isso, porque é no discurso entre os participantes das trocas discursivas que questões de seu mundo real [...] são questionadas, entendidas e repensadas.

Conforme pode ser observado, essa reflexão tem sido bastante discutida por estudiosos e profissionais da educação em âmbito escolar. Em face disso, Ramalho *et al.* (2004) chamam a atenção para não cairmos no modismo e criarmos uma atividade formativa sem sentido, desvinculada da realidade local. A reflexão deve ter, portanto, como ponto-chave a transformação da realidade e das condições impostas, contribuindo em grande medida para a emancipação docente, conforme ressaltado por Freire ([1970]1987) e Smyth (1992).

Diferente da pesquisa acadêmica, a *Pesquisa*, o segundo elemento do MEF que queremos abordar, insere o professor como construtor da sua prática profissional, à medida que o torna investigador das suas ações em sala de aula. Ele tem a oportunidade de entender – aliado a uma reflexão crítica – a própria prática como objeto de estudo, posicionando-se de forma protagonista, para transformar contextos que careçam de inovações educativas. “A pesquisa como atividade profissional proporciona recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão” (RAMALHO *et al.*, 2004, p. 27). Magalhães (2006g) compartilha dessa ideia ao afirmar que as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino, na

quais o professor assume o papel de pesquisador da própria prática, oferecem contextos para a formação de um profissional reflexivo.

Já a *Crítica*, consiste num esforço de entender a prática por meio da releitura desta, mas com uma amplitude dos aspectos que podem ser alterados, objetivando a constituição de um currículo, de uma prática e de processos de formação mais comprometidos com os projetos pedagógicos da escola.

A crítica, assim com a reflexão, deve ser realizada de forma compartilhada com outros colegas do grupo profissional, no sentido de aproximar ideias, atitudes e propostas de reformulação de situações, que se encontrem em divergência com as educativas. É por meio da crítica, segundo Magalhães (2006g), que os professores avaliam e analisam suas representações dos eventos escolares para intervir na construção de um currículo emancipatório.

De acordo com Freire (1996), citado por Ramalho *et al.* (2004, p. 33),

[...] a reflexão do professor sobre a prática não se limita a uma teorização para explicar ou compreender a prática. A reflexão deve ser crítica, como exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso 'vazio' e a prática um mero 'ativismo'.

O autor contribui com essa ideia ao afirmar que a própria tarefa de desvendar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica.

Ramalho *et al.* (2004, p. 37) resumem a articulação dos três elementos comentados acima, ao afirmar que

A atitude de professor pesquisador, reflexivo, crítico, para a inovação educativa e social, supõe mecanismos institucionais que facilitem a mudança da estrutura escolar. O professor não é um técnico que executa os procedimentos vindos de uma racionalidade técnica, e sim um sujeito construtor da sua profissão. As relações de poder dentro da escola inserem de forma diferente o professor nas redes de poderes e políticas da escola, uma vez que ele é sujeito ativo no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, que procura romper com práticas retrógradas assumidas passivamente.

A fim de ampliarmos o debate acerca da formação contínua de que estamos tratando, julgamos pertinente dialogarmos com Davis *et al.* (2012), em um estudo desenvolvido cujo objetivo consistiu em entender “como – e mediante quais

circunstâncias – a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país”.

No estudo, os autores comentam que a formação contínua de professores está diluída em dois grandes grupos. O primeiro centra-se na formação pessoal do professor enquanto sujeito; e o segundo mantém o foco da formação nas equipas pedagógicas das escolas, sob a orientação do coordenador. Este último grupo legitima a escola como locus de formação, no qual devem ocorrer as discussões e a busca de soluções para os problemas que os professores enfrentam diariamente.

Em relação ao primeiro grupo, Davis *et al.* (2012) destacam a importância de serem ofertados programas de formação contínua nessa diretriz pelo fato de possibilitarem conhecimentos políticos e éticos para o exercício da docência. Enfatizam tal relevância devido boa parte dos programas de formação inicial serem “aligeirados e precários”, não favorecendo o diálogo com outras interfaces dos saberes especializados, tampouco com outras dimensões da profissionalização docente. É fundamental que a formação contínua aborde outras dimensões a fim de que o professor entenda o real sentido da sua profissão e a ressignifique, sempre em momento oportuno.

A esse respeito, Hargreaves (1995), citado por Davis *et al.* (2012, p. 85), comenta que “é inútil prescrever formas de desenvolvimento profissional, sem antes estabelecer *por que e para quem* os professores ensinam”. Por isso, o autor chama a atenção para outras dimensões importantes da docência, além da técnica: a ética, a política e o aspecto emocional.

Na esteira dessa ideia, Davis *et al.* (2012, p. 86) apontam que a formação contínua tem sido pensada, muitas vezes, como meio de suprir os *déficits* da formação inicial – que desconsidera, em sua abordagem, as dimensões de ordem política, ideológica e colaborativa – ou como forma de “contornar as mazelas deixadas por ela”, sem considerar o que os professores têm a dizer sobre a realidade escolar.

Ao desconsiderar essas dimensões, a formação inicial não possibilita que os professores tenham uma visão global da problemática que permeia os processos educativos. Consequentemente, não conseguem propor soluções para os problemas

que surgem em decorrência de suas práticas. Outro aspecto que contribui para tanto está relacionado ao fato de que a formação inicial tem como grande enfoque, os saberes teóricos das disciplinas especializadas, mas sem aproximar os professores do contexto em que atuarão. Segundo Libâneo (2004, p. 230-231),

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem dilemas e situações problemáticas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções [...]. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar.

A formação contínua do professor, centrada no aspecto pessoal, pode estar atrelada ainda ao ciclo de vida profissional. Considerando que este é composto por várias etapas, que vão desde a participação do professor no estágio para docência, promovido pela formação inicial, passando por sua entrada no campo profissional, seguindo-se um estágio intermediário e encerrando-se na maturidade, é impossível propor um projeto homogêneo de formação contínua que atenda às especificidades de cada uma dessas etapas.

Contudo, apesar de ser um desafio de grande proporcionalidade, torna-se cada vez mais premente o fomento de projetos que abarquem os múltiplos aspectos da profissionalização docente e permita, aos professores, uma visão geral do caráter multiforme da escola e de suas idiossincrasias.

Essa abordagem de formação continuada [contínua] aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional (DAVIS *et al.*, 2012, p. 87).

O segundo grupo, por meio do qual a formação contínua está diluída, trata-se daquele que suas ações se voltam para o desenvolvimento das equipes escolares, com foco na coletividade e sob a orientação dos Coordenadores Pedagógicos (CPs). Eles são os grandes articuladores dos momentos de formação na escola. Além dessa função, atuam coordenando o trabalho pedagógico, intermediando a formação

de equipes de acordo com as demandas da realidade escolar, mobilizando professores para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e assegurando a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas à população por meio do acompanhamento e da formação contínua dos professores (DAVIS *et al.*, 2012).

À medida que os CPs desenvolvem esse tipo de formação, a instituição escolar passa a ser legitimada como *locus* permanente de formação contínua. A partir de então, novas perspectivas se abrem para o entendimento de que é nesse contexto que o ato educativo formal acontece. É nele que as relações entre professor-aluno e aluno-professor se formam, que a teoria é aplicada na prática e do qual se pode depreender o real significado do ensino, do aprender e das relações existenciais em seu caráter de formação.

Escudero e Botia (1994), citados por Libâneo (2004, p. 232), comentam que “as escolas como unidades básicas da mudança educativa, são consideradas espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores”.

É na escola que os saberes experienciais dos professores são valorizados, a partir do momento em que se criam espaços coletivos de discussão para problemas comuns que acontecem em sala de aula. As redes de colaboração são fortalecidas por meio do diálogo não apenas com o saber técnico, mas, principalmente, com o saber do outro. Por meio do diálogo, “os professores participam da colocação dos problemas que desejam discutir [...] apresentam sua compreensão do que acontece e como solucionar o problema, e participam da interpretação da realidade” (MAGALHÃES, 2006g, p. 54). A profissionalização docente ganha, assim, um novo significado.

Em outras palavras, segundo Libâneo (2004), é por meio dessas redes de colaboração no âmbito escolar que a formação contínua possibilita práticas reflexivas aos professores, no sentido de encontrarem soluções para os desafios que se lhes apresentam diariamente. O autor chama a atenção, porém, para o fato de que apenas a prática reflexiva não é suficiente, sendo necessários, também, os saberes experienciais da docência.

Posto isso, a pesquisa desenvolvida por Davis *et al.* (2012) propôs-se ainda a identificar as ações de formação contínua das redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito às modalidades empregadas. Para tanto, os pesquisadores visitaram as Secretarias de Educação (SEs) das instâncias federativas. Foram no total 19 órgãos, sendo 6 Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) e 13 Secretarias Municipais de Educação (SMEs), distribuídos em 6 capitais e 7 municípios de pequeno porte, em cinco regiões do país.

Os resultados encontrados reforçam as características e propósitos da formação contínua que vimos comentando até agora, tais como: em algumas SEs, as propostas de formação contínua são efetivadas no sentido de suprir o *déficit* da formação inicial. Incide-se uma crítica a esse tipo de formação e à configuração dos cursos de licenciatura. A crítica recai ainda sobre a formação dos CPs, pois se acredita que eles devem ter uma formação na área de Administração também. A necessidade de dupla formação para os CPs é justificada para que estejam aptos tanto a atenderem a demanda burocrática diária da escola como também a articularem ações de formação para o coletivo do professorado.

Ainda em relação aos CPs, o que os pesquisadores observaram é que, quando há uma continuidade das equipes de gestão, é possível dar prosseguimento às propostas de melhoria da escola, do ensino e das ações formativas. Esse dado pode ser visualizado nos modelos firmados para os momentos de formação que evoluíram gradativamente e adquiriram novas configurações mediante a atuação contínua das equipes de gestão escolar.

Enquanto em um primeiro momento os processos de formação contínua, mesmo aqueles realizados em âmbito escolar, davam-se por meio de palestras e cursos de forma verticalizada, reproduzindo um modelo de transmissão de informações e de conhecimentos; num segundo momento, a escola passou a modificar essa sistemática, redefinindo um modelo relacional, no qual os professores, entre seus pares, discutem os problemas que enfrentam em sala de aula e participam das decisões a partir da criação de contextos colaborativos.

Davis *et al.* (2012) afirmam que os processos de formação contínua referentes a esse primeiro momento apresentam características tipicamente

*clássicas*, conforme denominado por Candau (1996). As formações clássicas são aquelas preparadas por especialistas, com enfoque em disciplinas especializadas e que não se atêm ao contexto de formação, nem ao entorno da sua problemática. Geralmente, após serem preparadas por especialistas de universidades, tais formações são compartimentadas e distribuídas às escolas pelo governo, em forma de pacotes prontos que deverão ser “consumidos” pelo professorado. Essas iniciativas não fomentam propostas de cunho colaborativo nas escolas.

Candau (1996), ao comentar sobre as formações clássicas, questiona o tipo de concepção que está atrelada a esse tipo de formação, levando-nos a questionar se ela não estaria voltada para uma lógica mercadológica, na direção da produção e consumo. Ou seja, as universidades teriam o papel de preparar e elaborar o conhecimento por meio da equipe de especialistas e os profissionais da Educação Básica, de aplicá-lo em sala de aula através da transposição didática. A autora então questiona:

É esta a perspectiva que queremos reforçar na área da educação em geral e especialmente na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção e reconstrução, esses processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada clássica, não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente atualizados e os agentes responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1996, p. 42)

Apesar da existência de propostas de formação contínua nessa direção, os pesquisadores também encontraram registros de práticas de formação em algumas SEs de caráter colaborativo. E também um processo de formação bastante singular baseado na escrita de textos por professores, após pesquisas temáticas, análises e reflexões. O objetivo desse tipo de formação era possibilitar que o professor transitasse de uma modalidade de consumidor para produtor do conhecimento. Houve, portanto, uma valorização dos trabalhos colaborativos e do potencial do professor (DAVIS *et al.*, 2012).

Outro resultado da pesquisa que consideramos relevante destacar trata-se da criação pelas SEs dos centros de formação para auxiliar as escolas. Os centros funcionam como uma espécie de apoio no sentido de orientar o desenvolvimento dos projetos de formação. Segundo Davis *et al.* (2012, p. 141), a ideia dos centros

de formação “viabiliza aos profissionais trabalharem coletivamente, tecerem ideias e redes de informação”. Isso implica mudança no papel do CP, que de vigilante de corredor, passa a ser o auxiliar do professor em sua prática pedagógica. O formador auxilia a escola e os professores, respeitando o seu espaço e as demandas que emergem em cada contexto.

Em concordância com o exposto, Libâneo (2004, p. 231) sugere a existência de centros de apoio à formação contínua. Segundo o autor, “além de receber professores da rede de escolas para atividades de formação, os centros atuariam oferecendo orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também recursos e materiais de apoio”. Ele sugere que tais centros, poderiam ter apoio das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, mediante convênio e parcerias firmadas.

Iniciativas como essas contribuiriam para legitimar, ainda mais, a escola como locus de formação e para a mudança de concepção, no intuito de busca pela melhoria na qualidade da educação e dos processos de formação envolvidos.

Por fim, Davis *et al.* (2012) destacam algumas proposições sobre as quais devemos refletir e lutar no campo da formação de professores, como investir na formação inicial, visto que esta tem sido, na maioria das experiências, perpassada pelo MHF, que permanece com sua hegemonia até hoje. Conforme comentamos anteriormente, esse modelo é baseado na racionalidade técnica e configura o professor como um consumidor de conhecimentos, promovendo assim a sua desprofissionalização.<sup>42</sup>

Quando o professor é pensado como um mero consumidor, também é desvalorizado e rapidamente se lhe atribui um *status* inferior ao que ocupa na carreira. Por isso, é importante repensar o currículo da formação inicial, reconceitualizar as suas ações e propor articulações com outros campos dos saberes, principalmente com os da experiência, para que a formação contínua não seja retrospecto nem uma forma de compensação dos *déficits* da formação inicial.

---

<sup>42</sup> A desprofissionalização docente é consequência das condições (sociais, político-econômicas e ideológicas) precárias por meio das quais o professor desenvolve sua profissão. Isso faz com que ele perca a sua identidade profissional e autonomia relativa, fundamental para a ação educativa. Descaracterizado da sua missão, o professor passa a gozar de um *status* social de somenos e a ter que lutar, ainda mais, para resgatar a dignidade profissional.

Ludke e Boing (2004), ao tentarem entender o processo de desprofissionalização docente, tomam como aporte teórico um estudo da autora francesa Isambert-Jamati em parceria com Tanguy (ISAMBERT-JAMATI e TANGUY, 1990 *apud* LUDKE e BOING, 2004) e fazem um comparativo com o contexto brasileiro a partir das principais causas que a autora tece ao longo do seu trabalho. Levantam também alguns pontos que podem ser objetos de estudos futuros aqui no Brasil.

Os autores afirmam que houve um momento de recuo no processo de profissionalização dos professores na França. Destacam que, tanto no Brasil como lá, a realidade do “ensino primário e secundário” ou mais recentemente do “ensino fundamental e ensino médio”, continua submergida a muitos problemas ainda sem solução, e que existe uma fragmentação do trabalho docente. Embora os professores ocupem o mesmo espaço escolar, há uma divisão do trabalho em termos de disciplinas especializadas e exigências diferenciadas. Isso tanto em relação à duração, quanto ao nível das instituições formadoras, que acabam por gerar certos níveis hierárquicos entre o corpo docente, provocando a fragmentação e desníveis. Tal aspecto faz com que os professores não se constituam como um grupo uno e coeso. Essas características vão, aos poucos, enfraquecendo o corpo docente e dificultando o seu acesso ao *status* de categoria profissional. Conseqüentemente, ocorre cada vez mais a desprofissionalização do grupo (LUDKE e BOING, 2004).

Outro fator que conduz à desprofissionalização é a obrigatoriedade da subordinação pelos professores às normas e diretrizes prescritas pelo Ministério da Educação (MEC); o que explica, em parte, a autonomia restritiva que gozam no exercício da sua função. Isso os torna diferentes dos demais grupos de trabalhadores que possuem um *status* profissional justamente – entre outras razões – por usufruírem de uma independência promotora do autodesenvolvimento, autocontrole e autodeterminação da categoria (LUDKE e BOING, 2004). Arfwedson (1979), citado por Sacristán (1995, p. 72), colabora com essa ideia ao afirmar que:

[...] a autonomia dos professores se exprime dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da

capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente.

Sacristán (1995), ao tratar de questões relativas à profissionalização docente, comenta que o fato dos professores não serem os únicos detentores da ação educativa, devido às questões de ordem político-econômica e também por não produzirem o conhecimento a que são chamados a reproduzir, encerra-os numa situação de desprofissionalização. O autor diz que

A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica constituem fatores de desprofissionalização do professorado. Apple (1989) acrescenta a estes fatores a intensificação do trabalho docente, com uma sobrecarga de atividades relacionadas, direta ou indiretamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc. (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Já para Isambert-Jamati (1997), citada por Ludke e Boing (2004), o principal fator de desprofissionalização docente e da sua precarização, é a decadência salarial porque ela traz um peso representativo em termos de dignidade para a categoria profissional.

Segundo Melchior (1980, p. 51), frequentemente as despesas de capital com prédios e materiais de consumo são consideradas como investimento, enquanto as despesas salariais com os professores, entendidas como consumo. Ele comenta que “quando gastamos com prédios, aumentamos a Renda Nacional e, ao contrário, quando pagamos os salários dos professores ou o seu aperfeiçoamento estamos diminuindo a Renda Nacional”. Ludke e Boing (2004) afirmam que isso explicaria o fato de economistas, quando em cargos políticos, atuarem “contra o investimento em professores e a defenderem o emprego dos recursos maciçamente em prédios e equipamentos duráveis” (MELCHIOR, 1980, p. 76).

Devido a todos os fatores explicitados acima, concordamos com Ramalho *et al.* (2004) ao sustentarem a necessidade dos professores se apropriarem da visão profissionalizada da sua atuação, uma vez que a função deles, longe de se deter apenas nos aspectos educativos, considera também os de ordem social e política.

Ao compreender seu saber-fazer docente como profissão, o professor constroi conhecimentos, saberes e competências que o conduzirão a uma

autonomia coletiva para educar, com perspectivas de socialização e de inclusão. Isso se dá a partir do momento em que ele assume uma postura crítica colaborativa, a qual estabelece trocas e possíveis divergências com outros professores. “[...] A discussão leva à reflexão do 'fazer pedagógico', o qual se constitui como um processo que inclui o saber-fazer, o porquê fazer e o como fazer. Consistem, pois, em questões que encaminham a busca por melhorias na ação docente” (OLIVEIRA e MAGALHÃES, 2011, p. 68). Assim, por essa vertente, o conhecimento que é construído por meio da colaboração e da coletividade tem uma finalidade que transcende a dimensão teórica do aprender a conhecer (RAMALHO *et al.*, 2004).

Abordamos no primeiro estágio desta seção, os modelos de formação profissional docente com ênfase no MEF por entender que um processo de constituição docente, condutor de transformações sociais e que resulte em aprendizagens significativas, precisa estar assentado na reflexividade crítica. Continuaremos nessa direção ao discutirmos na próxima subseção um breve histórico da formação docente na perspectiva da profissionalização.

### 1.3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO – BREVE HISTÓRICO

Essa subseção tem como objetivo tecer algumas considerações em torno da conceitualização do termo *profissão*, em sua acepção geral, e, de forma específica, em relação à docência, a fim de clarificar as implicações das questões relacionadas à constituição e ação docente por meio de um breve panorama histórico.

Ludke e Boing (2004), fundamentados em Bourdoncle (1991), que trabalhou com a produção anglo-saxônica sobre *profissão*, desvelam as dificuldades em se conceituar uma determinada profissão. Apropriando-se dos estudos de autores como Cogan (1953) e Barber (1963), Bourdoncle (1991) destaca quatro critérios comuns a todas as profissões:

- a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário (BOURDONCLE, 1991 *apud* LUDKE e BOING, 2004, p. 1161-1162).

Em relação ao professorado, se observarmos a história da sua constituição, talvez seja mais adequado falarmos em profissionalização, visto que os professores vão, aos poucos, afirmando-se enquanto categoria profissional, por meio das lutas políticas, dos programas de formação e da própria prática, que é fundamental nesse processo (LUDKE e BOING, 2004).

Ludke e Boing (2004) explicam que, no Brasil, o processo de constituição do professorado como grupo profissional assemelha-se ao que ocorreu em Portugal. Para tanto, utilizam os estudos de Nóvoa (1995), autor português, que aborda em seus estudos o fato do modelo de professorado – inicialmente – ter sido estritamente religioso.

Pautado numa espécie de vocação, para a qual não era exigida formação, a docência era exercida por preceptores religiosos. Posteriormente, com o advento da industrialização, que levou ao processo de estatização, houve um rompimento com essa ordem religiosa e a atividade docente passou a ser responsabilidade do Estado. Mais precisamente, no século XX, a partir da década de 1980, houve um adentramento de um grande contingente de alunado, o que trouxe também para o ensino um grupo de indivíduos sem as habilidades acadêmicas e pedagógicas exigidas. Como houve um desequilíbrio em termos de qualificação profissional entre aqueles que já atuavam na docência e os ingressantes, o Estado passou a investir em programas de profissionalização em exercício e na formação em serviço, mais na tentativa de controlar a docência do que mesmo de qualificar os professores para a função. Essas iniciativas não provocaram mudanças substanciais na formação de professores, no currículo e nem do ponto de vista conceitual (NÓVOA, 1995; RAMALHO *et al.*, 2004). Nóvoa (1995, p. 21) afirma que:

Esses programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado.

Ludke e Boing (2004) consideram que o processo de estatização, apesar dos percalços, foi um passo fundamental em direção à profissionalização, porque

provocou uma ruptura com a ideia de vocação. Apoiados em Nóvoa (1995), destacam, porém, o fato de que a estatização não foi suficiente para codificar uma profissão com todas as características inerentes a ela, como as profissões liberais da atualidade. Por isso, afirmam que “quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização” (LUDKE e BOING, 2004, p. 1174).

Segundo Ramalho *et al.* (2004, p. 50), “a profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”. Todas as ações desenvolvidas pelos professores convergem no sentido do desenvolvimento profissional, de forma coletiva, de modo a buscar a melhoria dos processos educativos em seus amplos aspectos. Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento profissional não se encerra nos processos de formação inicial dos futuros professores, mas pode encontrar, nesse tempo de formação, o seu ponto de partida”, assim como afirmam Silvestre e Placco (2011, p. 40).

O processo de profissionalização promove uma quebra de paradigmas, pois rompe com uma ordem de formação tecnicista, na qual o professor é um mero consumidor de programas baseados na racionalidade técnica, inserindo-o em outro campo de atuação, no qual ele passa a ser o autor e construtor de seu próprio processo de desenvolvimento, da construção de sua identidade. Assim, os saberes que mobiliza em sua formação emergem também da coletividade no espaço de sua atuação.

Ao abordar a questão da profissionalização docente, Nóvoa (1995) chama a atenção para o fato de ela atravessar o processo de proletarização. Sustenta a ideia de que, quando são atenuados os efeitos desse processo, ocorre uma nova profissionalização, por meio da reestruturação das condições da escola. Ele alerta para a importância dos contextos escolares também serem transformados de modo a contribuírem com a mudança profissional.

Essa transformação de que trata o autor não diz respeito às questões burocráticas, mas às modificações efetivas em direção à formação humana. Pois, quando um contexto escolar é burocraticamente organizado, os professores

resolvem apenas os problemas da sala de aula e se adaptam às prescrições e as regulamentações. Segundo Sacristán (1995, p. 72), “deste modo, os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, sobretudo, problemas de adequação, conflito com as condições pré-estabelecidas (legais, curriculares, organizativas)”. Deixam em segundo plano, portanto, as condições e a própria realidade do contexto de trabalho.

Dessa forma, a capacidade de criação e de resolução de novos conflitos é esquecida, pois o professor está imerso apenas no contexto ora visível. Para Sacristán (1995), é nesse panorama que se circunscreve a questão mais preocupante para o desenvolvimento profissional docente. Ou seja, quando a necessidade de serem transformadas as situações de trabalho como eixo para modificar as condições da prática escolar são colocadas em segundo plano, em detrimento ao cumprimento de regulamentações burocratizadoras (SACRISTÁN, 1995).

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a aquisição das exigências em relação à atividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335).

O processo de profissionalização se apresenta sob dois aspectos que queremos condensar a partir deste momento: a *profissionalidade* e o *profissionismo*. O primeiro aspecto, respectivamente, é o conjunto de habilidades, competências, destrezas, valores e atitudes que constituem o ser professor. (SILVESTRE, 2008; SILVESTRE e PLACCO, 2011). É um termo de difícil conceituação devido às nuances históricas que vem sofrendo ao longo do tempo e que se encontra em processo constante de elaboração e reelaboração (SACRISTÁN, 1995). Podemos afirmar, portanto, que profissionalidade é um termo sócio-historicamente determinado. Para Ludke e Boing (2004), o termo profissionalidade associa-se à noção de competência. Parte de um contexto de estruturas descentralizadas em que existe flexibilidade. Geralmente é interpretado como “uma evolução da ideia de

qualificação” (LUDKE e BOING, 2004, p. 1173). Esta última, por sua vez, aproxima-se mais da perspectiva empresarial e coaduna com a organização taylorista do trabalho, que possui uma forte centralização das relações assalariadas e da gestão da mão de obra (LUDKE e BOING, 2004).

O segundo aspecto – profissionalismo ou profissionalismo – é traduzido como o reconhecimento ou pertença social de um grupo mediante seu *status* social (RAMALHO *et al.*, 2004; SILVESTRE, 2008; SILVESTRE e PLACCO, 2011). Denominado também de corporatismo, carrega a ideia de converter uma determinada atividade em profissão. É conduzido por meio de ações externas, representadas por sindicalistas que criam mecanismos, tais como um estatuto profissional, para mobilizar a transformação de uma função ou atividade em efetivo exercício (LUDKE e BOING, 2004).

Ambos os aspectos se encontram em uma relação dialética que visa à construção de uma identidade profissional docente que expresse a formalização de uma atividade com todas as características inerentes a ela, mas, também, com ajustes no processo de negociação na esfera pública, em termos de reconhecimento social, reflexo da competência profissional vislumbrada na prática (LUDKE e BOING, 2004).

No Brasil, o processo de profissionalização do professorado, bem como as discussões que o nortearam, se iniciou a partir dos anos 1980 e veio na esteira das propostas de formação de professores que surgiram nos Estados Unidos a partir do século XX. Tais propostas sinalizavam para uma reforma, no sentido de que só se poderia promover alguma mudança educativa no ensino a partir do momento que este passasse a ser considerado como atividade profissionalizada. Mas, “como considerar o ensino dessa forma, se os professores também não eram profissionalizados?” (RAMALHO *et al.*, p. 38). Essa discussão começou, então, a ganhar amplo espaço no cenário internacional a ponto de se efetuarem reformas nas políticas educativas no campo da formação de professores, na perspectiva da profissionalização.

A tendência, não só no Brasil como em outros países, é de formar uma consciência no professorado de que eles exercem uma profissão e isso precisa ser

posto já na formação inicial. Os desafios para esse fim, contudo, são enormes. Ramalho *et al.* (2004), ao abordarem o assunto, destacam alguns pontos que consideram que não podem ficar de fora desse processo.

O primeiro é a delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação. O segundo é a questão do *status*, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; por último, a criação de um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente, e que seja elaborado pelos próprios professores (RAMALHO *et al.*, 2004, p. 60).

Os autores afirmam, ainda, que a profissionalização docente tem uma natureza objetiva por construir uma identidade nos professores e configurar características próprias ao exercício da função. Comentam que a docência, ao ser tomada como profissão, delinea as bases de atuação dos profissionais da educação diante de situações-problemas que eles não estavam habituados a conviverem e buscarem soluções. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), em seu artigo 61º, consideram-se como profissionais da educação escolar básica:

Art. 61. [...] os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas [...].

Os profissionais da educação contam com uma garantia legal de formação para o exercício de suas atividades, segundo o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em seu artigo 2º, destaca:

Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: [...]. VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; [...]. IX - a

valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

Mediante a formação garantida por lei, ao conjunto de saberes e a autonomia relativa de que necessitam, os professores podem: constituírem-se enquanto profissionais, encontrar respostas para as situações originadas da prática e, por meio do compartilhamento de ideias – na escola –, aumentar o seu nível de qualificação e desenvolvimento profissional.

A profissionalização é capaz de desenvolver essas facetas nos professores à medida que o conjunto de regras e preceitos preestabelecidos cede lugar à orientação de estratégias com objetivos e por uma ética. Por isso, é importante apostar num processo formativo inicial bem consolidado e em processos de formação contínua de qualidade, que sejam tomados como prioridade, a fim de que haja uma melhoria no nível de escolarização do alunado (RAMALHO *et al.*, 2004). Pois, segundo Saviani (1996), se educador é definido como aquele que educa, que pratica a educação para alguém ser educador, precisa, antes de tudo, saber educar; que, por sua vez, precede o aprendizado, ou seja, a formação.

Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador [...]. Segue-se, pois, que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador (SAVIANI, 1996, p. 145).

Essas afirmações dialogam com os ideais do movimento da educação inclusiva e de uma escola para todos, que destacamos no início da subseção anterior.

Posto que a melhoria na qualidade da educação que tem sido oferecida às crianças e aos jovens com necessidades educacionais específicas está diretamente relacionada à formação do professor e à autonomia de que dispõe no exercício da sua função para desenvolver o currículo e configurar a prática pedagógica, de acordo com esse contexto, tornou-se fundamental que discutíssemos a problemática da formação do professor para atuar na escola inclusiva sob o aspecto da profissionalização.

Entendemos, contudo, que a problemática que permeia a educação inclusiva não diz respeito apenas aos aspectos concernentes à formação do professorado, mas perpassa também pelas esferas das políticas públicas, da função da escola e de toda a comunidade.

Finalmente, concordamos com Ramalho *et al.* (2004, p. 62) quando afirmam que a “profissionalização só representará um progresso, do ponto de vista social, se o aumento do nível de instrução das novas gerações se tornar suficientemente prioritário para que possamos lhe dar um valor”. Pensamos que, talvez, esse seja um dos caminhos por meio do qual o professorado poderá, efetivamente, oportunizar uma educação democrática e libertadora.

Abordamos nesta subseção a formação do professor que atua no espaço escolar com proposta inclusiva e que tem o currículo como prescrição pelo viés da profissionalização e de uma educação para todos. A seguir, discutiremos como o professor pode adaptar o currículo de modo a incluir efetivamente todos os alunos.

## 1.4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Esta subseção discute as adaptações curriculares, sua ancoragem legal e os principais pressupostos que as embasam. Faremos inicialmente um panorama, e em seguida nos direcionaremos aos aspectos pertinentes à temática central deste trabalho.

Para atender à diversidade em sala de aula, no contexto da educação inclusiva, a escola precisa se ajustar e possibilitar um ambiente adequado, de modo que todos desenvolvam suas potencialidades. Ela tem de repensar os paradigmas que embasam suas ações e matizar abordagens que ofereçam respostas educativas às singularidades dos alunos, suas capacidades e interesses.

Princípio tácito da educação inclusiva, o tratamento da diversidade requer não apenas que o espaço da escola e da sala de aula seja compartilhado por todos, mas que a igualdade de oportunidades se torne uma realidade, principalmente em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e culturais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica compartilham dessa ideia ao afirmar que o conceito de escola inclusiva pressupõe novos posicionamentos em relação ao currículo, à metodologia de ensino, à formação dos professores, à avaliação, às atitudes dos educandos e a formas diferenciadas de integração social (BRASIL, 2001b).

Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades educacionais<sup>43</sup> especiais [específicas] na classe comum,

---

<sup>43</sup> Em documentos legais, esse termo foi atualizado para *pessoas com deficiência*. Sobre isso, ver: Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, Decreto N.º. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), Portaria N.º. 2.344, de 03 de novembro de 2010, da Secretaria dos Direitos Humanos (BRASIL, 2010) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei N.º. 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Apesar dessa alteração na nomenclatura, continuaremos usando, neste trabalho, os termos que adotamos: necessidades educacionais específicas e/ou surdos. Compartilhamos do pensamento de Fidalgo (2018, p. 17) que, ao discutir as nomenclaturas utilizadas nos últimos anos para se referir às pessoas com necessidades educacionais específicas, decide manter este termo, ao se embasar na LBI supracitada. A autora explica que, segundo a LBI, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (art. 20). “Essa definição acaba por não determinar como ‘deficiente’ as seguintes pessoas: 1. o surdo – que não tem ‘sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições’ obstruída por uma deficiência, já que tem uma língua (oficial no Brasil) com a qual se comunicar. Então, seu impedimento em termos de comunicação se deve mais à inabilidade das escolas de formar de modo

ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 2001b, p.40).

Por esse prisma, os diferentes perfis de alunos que entram na escola precisam ser considerados na construção e desenvolvimento curricular, assim como as peculiaridades individuais, para que não ocorra o que Young (1980 *apud* SACRISTÁN, 2000) denomina de “exclusão interna”, originando zonas de discriminação: quando os alunos estão na mesma sala, mas separados pelo currículo.

Destarte, o currículo das escolas inclusivas tem que diferir da abordagem tradicional, na qual o *déficit* do aluno era enfatizado, acarretando, além de uma situação embaraçosa e indigna para o aluno que apresenta o *déficit* propriamente, um currículo empobrecido e desvirtualizado de sua realidade, com formas precárias de avaliação e um planejamento controverso. Segundo Blanco (2004, p.293), “responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais”.

Almeja-se, dessa maneira, um currículo flexível – primordial para a implementação da proposta inclusiva –, atento às necessidades dos alunos e que busque se adaptar, porque deve ter como concepção que todos conseguem aprender, embora de modos distintos. Por fim, um currículo que não seja traduzido como simplificação, mas que garanta atendimento escolar em nível de igualdade (CARVALHO, 2012). Nessa direção, Blanco (2004, p. 291) diz que:

Um currículo aberto e flexível é condição fundamental para responder à diversidade, já que permite tomar decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais, mas não é uma condição suficiente. Além disso, a resposta à diversidade implica num

---

bilíngue do que à incapacidade do surdo; 2. as pessoas que têm dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia etc., que nem sequer aparecem na lei como deficientes – ou seja, não têm uma deficiência – e, portanto, não teriam direito aos serviços disponíveis para deficientes. No entanto, sua necessidade educacional específica é clara; 3. os superdotados, que, como os listados no grupo 2, também não têm uma deficiência, mas têm uma necessidade educacional específica ou especial clara – e não atendida pela terminologia ‘deficiente’ ou pela lei que não os inclui”. (FIDALGO, 2018, p. 17-18)

currículo amplo e equilibrado tanto quanto ao tipo de capacidades e conteúdos que contempla.

Em vista disso, torna-se necessário adaptar o currículo, de modo que os conteúdos abordados em sala, as experiências integradoras promovidas pela escola e a construção de sentido sobre os aspectos da cultura historicamente transmitida sejam acessíveis, independente das diferentes nuances de aprendizagem. Significa criar oportunidades e contextos particulares de ação nos quais os alunos desenvolvam, descubram e evidenciem suas habilidades e competências. E isso acontece à medida que a escola se mobiliza, focada em educar e atender a todos. Fernandes (2006b, p. 27) aponta: “[...] a ideia é que a flexibilização/adaptação seja uma prerrogativa para a celebração das diferenças em sala de aula”.

A literatura científica sobre educação inclusiva apresenta diferentes terminologias para se referir às mudanças que podem ser efetuadas, tanto no currículo quanto no ambiente da sala de aula, nas metodologias e estratégias de ensino, para atender as particularidades de aprendizagem dos alunos. Autores como González (2002), Glat e Oliveira (2003), Aranha (2005), Carvalho (2012), Oliveira e Machado (2013) adotam o termo *adaptações curriculares*; Carvalho (2000), Oliveira, Anna (2008) e Pletsch (2009), *adequações curriculares*; e Fidalgo e Magalhães (2017), *flexibilização*. Encontramos ainda aqueles que preferem usar dois ou mais termos como sinônimos: Malacrida e Moreira (2009), por exemplo, utilizam *adaptações* e *adequações*; Pacheco (2008), *diversificação* e *diferenciação*; Glat e Oliveira (2003) e Fernandes (2006a), *flexibilização* e *adaptação*.

Neste trabalho, optamos por utilizar como sinônimos os termos *adaptação/adequação* e o termo *flexibilização de material didático*. Os primeiros porque o significado deles converge tanto para a modificação das práticas pedagógicas quanto para as abordagens que as embasam, com vistas a atender às particularidades de aprendizagem dos alunos surdos, sendo traduzidos como uma resposta educativa; logo, não estamos nos referindo à supressão ou à eliminação de objetivos e conteúdos, embora – como veremos mais adiante – essa ideia seja defendida por alguns autores e esteja contemplada em documentos norteadores que, muitas vezes, não especificam para qual alunado a orientação se direciona. E o segundo termo, porque se refere aos materiais didáticos entendidos como reais

possibilidades de desenvolvimento que podem ser oferecidas, uma vez que as condições contextuais, por esse viés, são pensadas no sentido de acolher as diferenças. A nossa opção justifica-se ainda porque esses conceitos mobilizam o coletivo profissional docente para atender à diversidade. Ou seja, dizem respeito às alterações *da escola e do sistema educacional*, de forma geral, para receber e educar todos os alunos, consoante às proposições da educação inclusiva. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 40) afirmam que a educação inclusiva requer novos posicionamentos. Portanto, cabe à "escola capacitar [formar] seus professores, preparar-se, organizar-se e adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais”.

O significado dos termos que adotamos está alinhado com as disposições presentes em vários documentos, como: (1) a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 3º. IV, cita:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: trata sobre *adaptações* razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2015, artigo 3º, IV).

E em seu artigo 28º. II, quando diz que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e *adaptações* razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, artigo 28º, II).

(2) as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CBE, Nº. 2/2001, que postulam sobre a necessidade de “*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” (BRASIL, 2001a, artigo 8º, III); (3) a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, quando assegura “*adaptações* razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2009, Art. 04); e (4) na Declaração de Salamanca, ao afirmar que:

[...] as escolas inclusivas [...] devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, *adaptando-se* aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 11).

Sobre as diferentes terminologias existentes, Oliveira e Machado (2013) compreendem *adaptações curriculares* como uma possibilidade de concretização do atendimento à diversidade e um caminho – que não é único e nem fácil de ser trilhado – para a construção do conhecimento de forma significativa na esfera da educação inclusiva. “São ajustes realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado [...]. De modo geral, envolvem modificações organizativas nos<sup>44</sup> objetivos e conteúdos, na metodologia e organização didática [...]” (OLIVEIRA e MACHADO, 2013, p. 36).

Já González (2002) afirma que as *adaptações curriculares* aludem à concepção de um currículo comum, que ofereça resposta educativa e respeito às características próprias dos alunos, pois retira o foco das diferenças e enfatiza as potencialidades de aprendizagem a partir das experiências que a escola tem potencial para proporcionar (GONZÁLEZ, 2002). Tal concepção dialoga com a afirmação de Malacrida e Moreira (2009, p.6601), ao ressaltarem que “a realização de adaptações curriculares se configura como um caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos”.

Outra definição para adaptação curricular, utilizada em Portugal, segundo Marques (1998, p. 23), citado por Zanata (2004), seria:

As adaptações curriculares constituirão a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky como um meio de construção dos

---

<sup>44</sup> Nosso posicionamento contrário às modificações nos objetivos e conteúdos para os alunos surdos será elucidado mais adiante.

caminhos alternativos que permitirão ao aluno ascender aos conhecimentos escolares. As adaptações curriculares podem desenvolver-se a vários níveis que vão desde o poder central, ao local, ao do projeto educativo de escola, às programações de aulas e necessidades individuais de cada aluno.

Essa definição demonstra ser ampla, pois enfoca as ações do poder central – referentes às normas do Ministério da Educação – e as de âmbito local, relacionadas à atuação da escola. Porém, não fica claro se devem existir ou não mudanças no currículo, como também inexistente a proposta de acessibilidade. (ZANATA, 2004).

O Ministério da Espanha define o termo *adaptaciones curriculares* como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos” (RUIZ e PEREJA, 2002, p. 154) – proposta e definição que influenciaram o Brasil na concepção e implementação dessa prática. Há aqui uma precisão maior quanto ao tipo de modificação que deve ser realizada com a intenção de contemplar todos os alunos.

Dessa forma, podemos destacar o currículo como ponto central que permite identificar medidas de ajustes frente às necessidades educacionais específicas que os alunos apresentam, ao determinar apoio em algumas situações. Nesse sentido, Correia (1999, p. 09) defende que:

[...] um currículo escolar aberto e flexível precisa ser concretizado no contexto de cada escola, em forma de projeto curricular, no grupo classe e, caso seja necessário, para um aluno concreto, mediante uma adaptação curricular individualizada. É isto que se chamam adaptações curriculares (CORREIA, 1999, p. 09).

Quanto ao conceito de *adequaciones curriculares* utilizado na literatura, a denominação referida por Giné e Ruiz (1995), citados por Zanata (2004), expressa as modificações nos elementos básicos do currículo para um público específico ao qual se destina. Apresenta, portanto, um caráter mais restrito, direcionado aos sujeitos e aos instrumentos de que necessitam para se apropriarem do currículo básico.

Fidalgo e Magalhães (2017, p. 85), que adotam o termo *flexibilização do material didático* explicitam que “o termo está sendo usado para tratar

especificamente do que pode ser realizado pelo professor para promover espaços inclusivos [...]”.

É possível notar, nas concepções acima, pontos convergentes. Há tanto a proposta de alterar o delineamento do currículo no momento de sua elaboração, com possibilidades de intervenção, como supressão ou inclusão de objetivos e conteúdos, quanto o pressuposto da necessidade de modificar as práticas pedagógicas em direção ao aluno, sem a alteração do currículo (ZANATA, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) N<sup>o</sup>. 9.394/96 também sinaliza sua posição, quando destaca a necessidade de mudanças para atender à diversidade (BRASIL, 1996). No capítulo VI, artigo 59, aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais específicas “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Indica, ainda, serem de competência dos professores as adaptações curriculares no contexto da sala de aula. Porém, convém lembrarmos que, se o aluno está sob a responsabilidade da escola, os ajustes necessários são de competência de toda a equipe escolar. Segundo Vieira e Martins (2009, p. 177), “as adaptações curriculares são medidas indispensáveis para o trabalho escolar inclusivo, não devendo serem vistas como algo que envolve apenas o professor e o aluno, mas todos aqueles que têm ligação com o processo educativo”. Rodrigues (2006, p. 10) compartilha dessa ideia ao advertir que “a diferenciação do currículo – termo utilizado pelo autor para se referir às adaptações curriculares – é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula [...]”. Ou seja, as decisões quanto às adaptações curriculares que serão desenvolvidas pertencem aos profissionais da escola, ao discutirem e buscarem modificações capazes de alterar o curso das dificuldades de aprendizagem. Isso é particularmente importante porque evita a transferência de responsabilidade para profissionais externos.

O foco consiste em que as escolas, tendo como eixo a base nacional curricular comum – considerada como obrigatória – construam um currículo, a partir do projeto político pedagógico para o ensino fundamental e o ensino médio, que oportunize aos alunos, independente das suas características e especificidades,

apropriarem-se dos conteúdos mínimos das diferentes áreas do conhecimento. Tais mínimos estabelecidos podem ser complementados, a critério da escola, com aspectos diversificados referentes às características “regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela”. Devem abranger, segundo a LDBN N<sup>o</sup>. 9.394/96, “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996, artigo 26).

Ter uma base comum que norteie o desenvolvimento das propostas curriculares em todo o país, segundo Pletsch (2009), é fundamental. Contudo, os autores alertam para o risco de ser tomada como uma estrutura de forças que viola a autonomia dos Estados, das unidades e dos municípios. Para o autor, a autonomia deve ser preservada a fim de garantir que as características e necessidades locais, bem como as singularidades dos alunos, sejam contempladas.

Após a elaboração da proposta curricular e antes de ser implementada, essa base deve ser adaptada – em termos de metodologia e material didático – de acordo com as necessidades específicas dos alunos, “[...] para que todos usufruam o direito de aprender e participar. Consiste em mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos” (CARVALHO, 2012, p. 103).

Dessa forma, as adaptações curriculares, na visão de autores como Coll (1997) e Oliveira e Machado (2013), são entendidas como possíveis modificações que vão desde pequenos ajustes até alterações na estrutura do currículo, de modo a acolher a diversidade e tornar o currículo realmente inclusivo. São conceituadas ainda como modos diferenciados de constituição da prática pedagógica voltados a acolher as particularidades de aprendizagem dos alunos. Trata-se de um projeto inovador que, ao impactar de maneira singular e radical a prática pedagógica, promove melhorias no processo de ensino-aprendizagem, no currículo e desenvolvimento das competências do alunado e, conseqüentemente, da escola como um todo.

De acordo com Vieira e Martins (2009), embora adaptar o currículo seja uma tarefa extremamente complexa, esta é indispensável. Obviamente, não se explica apenas pelo fato de egressos de escolas especiais, ao adentram às escolas

comuns, apresentarem a demanda. A necessidade se justifica dada a urgência em repensarmos os currículos e as metodologias utilizadas e a fim de evitarmos os altos índices inaceitáveis de baixo desempenho escolar que tem perpassado a Educação Básica.

Para que o professor ofereça respostas educativas e realize as ações adaptativas que julgar necessárias, terá que acompanhar previamente os alunos e identificar suas necessidades de aprendizagem. Poderá contar ainda com uma avaliação psicopedagógica a fim de nortear suas ações. Segundo Glat e Oliveira (2003), o fato de identificar essas necessidades exige não apenas que os sistemas educativos modifiquem suas expectativas e atitudes em relação aos alunos, mas que se organizem para oferecer educação de qualidade para todos. Dessa forma, não há como prever quem são os alunos e quais as adaptações.

Obviamente, existem algumas condições do desenvolvimento dos alunos com algum tipo de deficiência que têm repercussões em seu processo de aprendizagem e que exigirão certo tipo de adaptações; contudo, não se podem estabelecer a priori as modificações necessárias ou as estratégias metodológicas, visto que os alunos e os contextos educativos são diferentes (BLANCO, 2004, p. 297).

Posto isso, fica evidente que as adaptações curriculares não se tratam de fórmulas prontas ou de programas de desenvolvimento (GLAT, 2007; OLIVEIRA e MACHADO, 2013). Consistem, porém, em “instrumentos que possibilitam maiores níveis de individualização do processo de ensino-aprendizagem aos escolares, particularmente, importante para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (CARVALHO, 2012, p. 105).

Essas adaptações se constituem como uma resposta frente ao desafio da proposta de educação inclusiva, pois, à medida que a escola se organiza e executa estratégias diferenciadas, as necessidades educacionais específicas dos alunos podem ser apenas transitórias. Isso não significa dizer que as condições socioculturais, físicas, biológicas ou afetivas – variáveis que configuram certos tipos de necessidades educacionais específicas – serão alteradas, mas que a proposta pedagógica possibilitará que eles obtenham um desempenho satisfatório e integração escolar (GLAT e BLANCO, 2007).

Carvalho (2012), ao versar sobre a elaboração e implementação das adaptações curriculares, compartilha também dessa ideia ao afirmar que sem elas, vários alunos que apresentam dificuldades consideravelmente maiores em relação a outros educandos da mesma idade teriam inibidas ou bloqueadas suas capacidades. Para a autora, “as adaptações curriculares justificam-se, pois o que será organizado graças à flexibilização será adequado às características e necessidades específicas dos diferentes alunos” (CARVALHO, 2012, p. 107). Em vista disso, as adaptações são indispensáveis, pois além de ponderar o quê, quando e como ensinar e avaliar, há de se pensar a quem se vai ensinar. Justificam-se ainda, na visão de Gortázar (1990), citado por Manjón *et al.* (1995), porque as necessidades de aprendizagem dos alunos requerem respostas educativas que se encontram mais vinculadas ao desenvolvimento de estratégias organizativas do que em tratamentos especializados.

Conforme podemos perceber, a terminologia referente às modificações efetuadas no currículo e em seus elementos para atender às especificidades de aprendizagem dos alunos difere não apenas entre os autores, mas também nos documentos norteadores da Política de Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) N<sup>o</sup>. 13. 146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) utiliza o termo *adaptação*. Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) adotam *flexibilização e adaptação*, termos amplamente difundidos e reforçados em âmbito nacional a partir da publicação do documento “Temário aberto sobre Educação Inclusiva”, subsidiário à Política de Inclusão, publicado pela UNESCO em 2004.

No Brasil, as adaptações curriculares estão ancoradas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) – ao afirmar que uma prática pedagógica eficiente requer “adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência e individualização dos procedimentos de ensino” – e respaldadas no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que se encontram:

[...] 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 [...]. (BRASIL, 2001b, p. 22).

A convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009, artigo 24º, 2c) também postula sobre o assunto ao assegurar a não exclusão das pessoas com NEEs do sistema comum e ratifica que lhes sejam disponibilizadas [...] “adaptações razoáveis<sup>45</sup> de acordo com as necessidades individuais”.

As adaptações se encontram apoiadas ainda na LBI, quando diz, no artigo 28, inciso III e V, que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...]. V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

De modo particular, em relação aos surdos que se comunicam por meio da Libras, no inciso IV, prossegue afirmando “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

As adaptações Curriculares são abordadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, que surgiu como proposta de redimensionamento curricular oficializada junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 1998a). Esse documento foi elaborado com base na proposta oficial da Espanha *Adaptaciones Curriculares* e, devido à

---

<sup>45</sup> “Adaptação razoável significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009, artigo 2º.).

influência, incorpora referências específicas de autores espanhóis, como Majón *et al* (1995) e Guijarro (1992), citados por Glat e Oliveira (2003).

Os *PCNs – Adaptações Curriculares* são uma nova versão que contempla a educação especial, visto que esta não consta no conjunto dos PCNs específicos por disciplina, publicados em 1997. Para Zanata (2004), isso demonstra a histórica estruturação da educação comum e da educação especial como sistemas paralelos, mediante a qual o aluno da educação especial parece ser responsabilidade apenas da educação especial.

Além dos PCNs, as Adaptações Curriculares são também apresentadas em outros documentos, tais como: (1) o *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola*, publicado pelo MEC, material compartimentalizado em seis fascículos de modo a facilitar seu estudo e discussão na escola (ARANHA, 2005); e (2) no arquivo intitulado *Saberes e práticas da inclusão – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2003), uma nova versão dos PCNs em formato de material para formação contínua docente, “[...] que contempla significativas experiências pedagógicas desenvolvidas no país, constituindo-se em providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas com êxito pelo sistema escolar brasileiro [...]” (BRASIL, 2003, p. 19). Para atender aos objetivos deste trabalho, centraremos nossa atenção nos fascículos cinco e seis do Projeto Escola Viva (ARANHA, 2000a/2000b), que compreendem as adaptações curriculares de grande porte e as adaptações curriculares de pequeno porte, respectivamente, e em ambas as versões dos PCNs – Adaptações curriculares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1998a), as adaptações são definidas como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998a, p. 15).

Esse documento se inicia com a apresentação dos objetivos do ensino fundamental. Considerando a conexão com a temática deste trabalho, julgamos pertinente destacar dois dentre eles:

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. E utilizar as diferentes linguagens – verbal, música, matemática, gráficas, plásticas e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998a, p.07).

Depois, atento às questões inerentes à diversidade, aborda a educação para todos. Reconhece o direito a uma oferta de escolarização comprometida com a cidadania, com a formação humana e as demandas sociais. Destaca a imprescindibilidade da transformação da prática educativa mediante a formação do professor e “focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização [...]” (BRASIL, 1998a, p. 22).

Em relação ao currículo, utiliza um conceito amplo e entende que este deve ser construído a partir do projeto político pedagógico, de forma a integrar tanto a identidade da escola quanto as aspirações da sociedade frente ao papel que ela exerce. Nessa direção, discorre sobre a importância da flexibilização curricular como um percurso viável, capaz de proporcionar igualdade de oportunidades, e aponta algumas orientações que, embora não sejam conclusivas, são úteis para nortear o atendimento à diversidade.

Construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos. Reconhecer os tipos de capacidades presentes na escola. Sequenciar conteúdos e adequá-los aos diversos ritmos de aprendizagem. Utilizar metodologias diversificadas e motivadoras. Optar por um paradigma de avaliação processual e emancipadora (BRASIL, 1998a, p. 18).

O documento destaca um conceito de Educação Especial alinhado à LDB, como “uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania”, e que atravessa todos os níveis do sistema educacional (BRASIL, 1998a, p. 21). Diverge, assim, da concepção anterior, que considerava a educação como um subsistema à parte – o que reforça o caráter

interativo – e do enquadramento apenas enquanto atendimento educacional especializado que se destacou nos últimos tempos.

Com o objetivo de atender às especificidades de aprendizagem dos alunos, os PCNs acreditam na adaptação curricular como ferramenta viável. Também explicitam que tais particularidades não decorrem apenas de crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas, mas dizem respeito também às crianças com NEEs, às crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados que, em razão de condições individuais, econômicas ou socioculturais, desvelam suas necessidades específicas, frente às dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1998a).

Em seu texto, os PCNs pretendem deixar claro que a expressão utilizada, *necessidades educacionais especiais*, para se referir aos agrupamentos diversificados que precisam de um atendimento diferenciado, está, pois, “associada às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência” (BRASIL, 1998a, p.23). Devido às necessidades desses alunos serem amplas e diversificadas, a Política Nacional de Educação Especial procura atendê-los com prioridade. (BRASIL, 1998a, p.28).

De modo a contemplar as especificidades de aprendizagem, ainda entende que as adaptações curriculares representam:

[...] a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998a, p. 33).

Ou seja, referem-se às alterações nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias de ensino e nos critérios de avaliação para que todos construam conhecimentos.

No que se referem às modificações em relação aos diferentes componentes curriculares, as nomenclaturas utilizadas são *adequações curriculares não*

*significativas*<sup>46</sup> e *adequações curriculares significativas*<sup>47</sup>. As primeiras, também denominadas *adaptações de pequeno porte*, dizem respeito às mudanças e a pequenos ajustes realizados pelo professor, muitas vezes, de forma preventiva, para que o aluno tenha acesso ao currículo ofertado (MANJÓN *et al.*, 1995). Esse tipo de adaptação, segundo Carvalho (2012, p. 117), não modifica substancialmente o currículo, “representando, grosso modo, um primeiro nível de resposta individualizada às necessidades educacionais especiais”. São consideradas simples de serem realizadas e não prescindem de autorização de instâncias políticas e administrativas para sua implementação (OLIVEIRA e MACHADO, 2013).

As modificações incidem na estrutura organizativa, nos objetivos e conteúdos, na forma de avaliação, nas atividades e procedimentos didáticos e na temporalidade. Elas refletem sobre os elementos não prescritivos do currículo oficial. Há, contudo, segundo Blanco (2004), algumas adaptações que, embora afetem os elementos prescritivos, são consideradas como não significativas, como: “introduzir, matizar ou ampliar alguns conteúdos, dedicar mais tempo à aprendizagem de certos conteúdos, eliminar alguns não essenciais dentro da área, etc.” (BLANCO, 2004, p. 300).

As *adequações curriculares significativas*, denominadas de *adaptações de grande porte*, compreendem “[...] ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa [educacional pública], financeira, burocrática, etc.” (ARANHA, 2000a, p. 09). Ou seja, dependem de decisões que extrapolam a área de atuação específica do professor.

Em termos efetivos, cabe à Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a direção das escolas e uma equipe multiprofissional, avaliar a real

---

<sup>46</sup> “No documento original PCN – Adaptações Curriculares (1998a), são chamadas Adaptações Curriculares Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha. Considerando que o vocábulo “significativo”, em espanhol, tem um significado diferente do que tem em português (vide Aurélio), optou-se por adotar “de grande porte” por melhor descrever o que se pretende” (ARANHA, 2000a, p. 09).

<sup>47</sup> “No documento original PCN – Adaptações Curriculares (1998), denominadas Adaptações Curriculares Não Significativas, pela manutenção da denominação utilizada na Espanha. Considerando que “não significativo”, em português, tem um significado diferente do que tem no espanhol, referindo-se a algo que “não significa”, que “não expressa (o significado) com clareza”, portanto, optou-se pela utilização do termo Adaptações Curriculares de Pequeno Porte por considerar que este descreve melhor a natureza do fenômeno em questão” (ARANHA, 2000a, p. 09).

necessidade das adaptações curriculares de grande porte para o aluno, considerando aspectos intrínsecos ao desenvolvimento humano e às questões de aprendizagem do currículo regular – a avaliação deve levar em conta a competência escolar e o contexto familiar –, bem como analisar e efetuar registros documentais que serão integrados às informações sobre ele (ARANHA, 2000a).

Tal procedimento deve ser adotado porque se tratam de modificações na estrutura do currículo quanto aos objetivos, conteúdos, metodologia, organização didática, avaliação e temporalidade (OLIVEIRA e MACHADO, 2013). E, se houver um estudo de caso com critérios apropriados, será possível evitar que “adaptações curriculares de grande porte desnecessárias, especialmente as que implicam supressão de conteúdos, eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares complexas” (ARANHA, 2000a, p. 12) sejam implementadas.

No que tange às alterações substanciais nos objetivos e conteúdos, como veremos posteriormente com mais detalhes na tabela I, o documento explicita que pode haver a eliminação, supressão ou a introdução de outros objetivos e conteúdos úteis e significativos, de forma que a escola se constitua em um “equipamento social mais eficaz na missão de socializar o conhecimento produzido pelo homem [pelo ser humano] e de favorecer o desenvolvimento da cidadania” (ARANHA, 2000a, p. 18). O quinto fascículo do Projeto Escola Viva enfatiza que esse tipo de adaptação não pode ser definida pelos interesses do professor, da escola ou da burocracia, mas “deve ser sempre determinada pela análise crítica de como a escola poderá melhor cumprir com os objetivos educacionais a que se propõe, aliado ao que for de maior benefício para o aluno em questão” (ARANHA, 2000a, p. 18).

~~Para tanto, destaca algumas orientações direcionadas exclusivamente aos alunos com deficiência intelectual que apresentam dificuldade em operar no nível abstrato. Sugere que, para eles, um conteúdo abstrato seja substituído por outro significativo. Como o documento exemplifica tipos de adaptações apenas para esses alunos, acreditamos que tenha sido isso o que motivou Carvalho (2012) a definir as adaptações de grande porte como “medidas de caráter excepcional, recomendadas apenas para severas dificuldades de aprendizagem” (CARVALHO, 2012, p. 118).~~

Embora não constem nos documentos prescritivos que abordam as adaptações curriculares diretrizes quanto à introdução, eliminação ou supressão de objetivos e conteúdos para os alunos surdos, queremos pontuar que não julgamos como necessário tal procedimento e discordamos dele. Entendemos que o surdo pode aprender todo e qualquer conteúdo, independente do nível de abstração, desde que haja uma língua compartilhada na relação professor-aluno e aluno-aluno, que suas potencialidades de aprendizagem sejam valorizadas, os recursos de acessibilidade disponibilizados e os procedimentos didático/pedagógicos favoreçam a apreensão das informações expostas por meio de recursos visuais.

Ainda sobre as adaptações curriculares de grande porte, o quinto fascículo do Projeto Escola Viva orienta que estas serão úteis quando houver discrepância entre as exigências do currículo oficial e as necessidades educacionais do aluno. Porém, além de não especificar essas *discrepâncias* e *necessidades*, também não define a qual alunado são direcionadas.

A seguir, apresentamos a tabela que especifica as adaptações curriculares de pequeno e grande porte.

Quadro 1: Adaptações curriculares

<b>ADAPTAÇÕES NÃO SIGNIFICATIVAS OU DE PEQUENO PORTE</b>	<b>ADAPTAÇÕES SIGNIFICATIVAS DE GRANDE PORTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organizativas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de agrupamentos: relativa “ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2003, p. 36).</li> <li>• Organização didática da aula: “propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos”. (BRASIL, 2003, p. 36).</li> </ul> </li> <li>✓ Organização do espaço               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas: propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objetivos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminação de objetivos básicos: quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente. (BRASIL, 2003, p. 39).</li> <li>• Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos: não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados temporária ou permanentemente. (BRASIL, 2003, p. 39).</li> </ul> </li> <li>✓ Conteúdos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminação de conteúdos básicos do currículo “que, embora essenciais [...], sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser</li> </ul> </li> </ul>

<p>de aula. (BRASIL, 2003, p. 37).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relativas aos objetivos e conteúdos       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização de áreas ou unidades de conteúdos “que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc”. (BRASIL, 2003, p. 37).</li> </ul> </li> <li>✓ Priorização de tipos de conteúdos       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização de objetivos “que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc”. (BRASIL, 2003, p. 37).</li> <li>• Sequencialização “pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor maior complexidade das tarefas, atendendo à sequência de passos, ordenação da aprendizagem etc.” (BRASIL, 2003, p. 37).</li> <li>• Eliminação de conteúdos secundários “para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo”. (BRASIL, 2003, p. 37).</li> </ul> </li> <li>✓ Avaliativas       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação de técnicas e instrumentos e modificação de técnicas e instrumentos. Diz respeito à “seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos, de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais”. (BRASIL, 2003, p. 37).</li> </ul> </li> <li>✓ Nos procedimentos didáticos e nas atividades       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificação de procedimentos.</li> <li>• Introdução de atividades alternativas às previstas.</li> <li>• Modificação do nível de complexidade das atividades.</li> </ul> </li> </ul>	<p>eliminados” (BRASIL, 2003, p. 40).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos “[...] não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular”. (BRASIL, 2003, p. 40).</li> </ul> <li>✓ Metodologia e organização didática       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem “[...] para atender às necessidades particulares do aluno. De um modo geral, são orientados por professor especializado” (BRASIL, 2003, p. 40).</li> <li>• Organização “significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno”. (BRASIL, 2003, p. 40).</li> <li>• Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo. (BRASIL, 2003, p. 40).</li> </ul> </li> <li>✓ Avaliação       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução de critérios específicos de avaliação; eliminação de critérios gerais de avaliação; adaptação dos critérios regulares de avaliação e modificações dos critérios de promoção. “Estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam ou não à promoção do aluno e evitam a cobrança de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição”. (BRASIL, 2003, p. 40).</li> </ul> </li> <li>✓ Temporalidade       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prolongamento de um ano ou mais de permanência na mesma série ou no ciclo (retenção). “Refere-se ao ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio ou do desenvolvimento de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens”. (BRASIL, 2003, p. 40).</li> </ul> </li>
--	---

- Eliminação de componentes “[...] ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização”. (BRASIL, 2003, p. 38).
- Sequência de tarefas.
- Facilitação de planos de ação.
- Adaptação dos materiais ou modificação da seleção dos materiais previstos: “uso de máquina Braille para o aluno cego, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados etc.” (BRASIL, 2003, p. 38).
- ✓ Na temporalidade
- Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998a; BRASIL, 2003, p. 36-39).

Se compararmos os tipos de adaptações curriculares, veremos que existe uma repetição em suas modalidades. De acordo com Oliveira e Machado (2013), isso se explica pelo fato de que a implementação das adaptações significativas ocorre de forma processual, sendo necessário começar por níveis menos significativos.

O documento apresenta, ainda, três níveis de adaptações curriculares, sejam de *grande* ou de *pequeno porte*: (1) no âmbito do *projeto pedagógico*,

elas devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio [...] e propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno (ARANHA, 2000a, p.10).

(2) *no âmbito do plano de ensino*, elaborado pelo professor, enfatizam *como fazer* e se referem às mudanças nos aspectos didático-metodológicos que favoreçam a participação ativa do aluno nas atividades de ensino-aprendizagem. Para os alunos surdos, esse nível de adaptação sugere que a relação professor-aluno considere as dificuldades de comunicação e a necessidade de se utilizar a Língua de Sinais (BRASIL, 1998a, p. 42). E, por último, no *nível individual*, consistem nas ações do professor com foco na avaliação e no atendimento

individualizado ao aluno, de modo a entender os fatores que interferem e/ou prejudicam seu processo de ensino-aprendizagem.

Esses níveis são acrescidos, ainda, de duas categorias que contribuem na expansão do atendimento aos escolares com necessidades educacionais especiais: *as adequações curriculares propriamente ditas e as adequações de acessibilidade curricular*. As primeiras

focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1998a, p. 49).

Podem envolver também alteração no número máximo de alunos que uma turma deve comportar, o tempo de permanência em cada série e o desenvolvimento do planejamento entre professores do ensino comum e do ensino especial (OLIVEIRA e MACHADO, 2013).

As adequações referentes à segunda categoria estão relacionadas à criação de condições ambientais, físicas e materiais que permitam o acesso e permanência de todos na escola. Dizem respeito à eliminação de barreiras arquitetônicas, materiais e de comunicação. São, por exemplo, aquisição de mobiliários e equipamentos adequados, utilização de recursos materiais específicos, banheiros adaptados e rampas de acesso, transcrição de textos para Braille ou outros recursos para alunos cegos, apoio de intérprete de Libras para alunos surdos e uso de comunicação alternativa ampliada (CAA) para alunos com paralisia cerebral, entre outros (OLIVEIRA e MACHADO, 2013). Também pode ser incluída aqui a formação contínua dos professores e demais profissionais da educação.

Em relação às adaptações, em termos de acessibilidade, estas são inspiradas no conceito de Desenho Universal, difundido pela Organização das Nações Unidas (ONU), desde 1990. O conceito integra a ideia de tornar os ambientes mais inclusivos, mediante a eliminação ou redução das barreiras arquitetônicas de informação e comunicação. Por entender que elas limitam o acesso e o pleno desenvolvimento do indivíduo não só em termos de locomoção, mas que também prejudicam as aprendizagens escolares, o Brasil vem aderindo ao movimento.

A proposta brasileira de acessibilidade, sob amparo legal do Decreto 5.296/2004, reúne as ajudas técnicas e as tecnologias assistivas como meios para garantir o acesso, a autonomia pessoal ou assistida, a comunicação e as adaptações curriculares (BRASIL, 2004). É assegurada também, pela Resolução CNE/CEN, N<sup>o</sup>. 02, em que versa, em seu artigo 12<sup>o</sup>, que:

Os sistemas de ensino, nos termos da lei 10.098/2000 e da lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na educação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001a, artigo 12).

Embora a acessibilidade tenha sido amparada legalmente e discutida há mais de dez anos, permanece sendo um obstáculo, principalmente, para as pessoas com necessidades educacionais específicas. Muitos alunos, quando ingressam na escola comum e se deparam com inúmeras barreiras, acabam desistindo de estudar. Por outro lado, várias escolas não têm matriculado alunos com NEEs, sob a alegação da falta de preparo para recebê-los.

No tocante aos alunos surdos, Fernandes, Antunes e Glat (2013) nos lembram que a adaptação em termos de acessibilidade para esse público ainda é muito restrita. A situação fica ainda mais crítica quando essas adaptações são possíveis, mas

não garantem, de fato, [...] conteúdos com significado para o aluno, pois [...] dependem de uma adaptação ainda mais complexa, que se refere ao modo de ensinar e às atitudes adotadas pelo professor diante do processo de ensino-aprendizagem (DIAS, SILVA e BRAUN, 2013, p. 107).

Por isso é importante investir em programas de formação contínua de professores que ofereçam ferramentas para o desenvolvimento de uma prática coerente e oportunidades de aprendizado da Libras, com vistas à ruptura da exclusão socioeducacional. A esse respeito, os autores orientam que, além de contar com a presença do intérprete, a escola precisa oferecer cursos de Libras aos professores e demais colegas da classe, como forma de acessibilidade e inclusão escolar.

Nessa direção, o documento Projeto Escola Viva – que pontuamos anteriormente – no sexto fascículo, ao apresentar sugestões de pequeno porte que visam atender às necessidades específicas, reflete acerca da importância do aprendizado de uma língua como veículo de interação e construção do conhecimento. Considera que a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita e oral, pode ser oferecida sem imposição, embora não deva ser a única possibilidade, visto que muitos surdos se comunicam pela Língua de Sinais como primeira língua. “Ambas, entretanto, devem ser oferecidas paralelamente à Língua de Sinais, configurando uma educação bilíngue [caso seja essa a opção dos pais]” (ARANHA, 2000b, p. 15). E, nesse caso, a sistemática de avaliação do professor deve levar em conta a estruturação do pensamento do aluno por meio de outra língua.

No que concerne à avaliação, para o aluno surdo, é importante considerar:

O momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de uma 2ª língua, no caso, a Língua Portuguesa. [...] O professor, em sua avaliação, deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresenta um enredo com princípio, meio e fim, em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações. [...] um menor número de verbos, [...] adjetivos, advérbios e pronomes, com uma maior incidência de palavras significativas, [...] um vocabulário mais restrito, tanto no que se refere ao número de palavras diferentes, como ao número total de palavras utilizadas [...]. Essas características serão mais acentuadas em alunos que se encontram nas fases mais iniciais da aprendizagem do português. Sua identificação, entretanto, deve servir de sinalizador para novos ajustes no planejamento do ensino para esse aluno (ARANHA, 2000b, p. 29).

O fascículo reitera as providências apresentadas nos PCNs – Adaptações Curriculares, que viabilizam o acesso do aluno surdo ao currículo, de forma geral (ARANHA, 2000b, p. 15). Quanto à adaptação do método de ensino e da organização didática, sugere, para os alunos surdos, que o professor utilize recursos visuais e textos escritos.

Já o quinto fascículo da publicação do Projeto Escola Viva, aponta sugestões de grande porte, como: o professor intérprete da Libras/Língua Portuguesa dará apoio ao professor da classe comum e aos alunos surdos nela matriculados, provisão de ensino da Libras para o aluno surdo e o professor do ensino comum, e também para as crianças da sala que o quiserem (ARANHA, 2000a).

Outra publicação do MEC, específica para a educação dos surdos, traça um pequeno esboço de orientações para o professor:

Solicite cursos de língua de sinais; utilize conhecimentos adquiridos para compreender textos produzidos pelos alunos surdos; mostre aos alunos a diferença entre Língua Brasileira de Sinais e Português, ao corrigir seus textos; estabeleça contato com a comunidade surda de sua localidade para maior conhecimento de Língua Brasileira de Sinais e solicite um instrutor surdo para sua escola a fim de cooperar com o seu fazer pedagógico. (BRASIL, 1997, p. 73)

Pires (2013) reforça as recomendações das adaptações curriculares para esses alunos, pois entende que se trata de respeitar o ritmo de aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento da autonomia nas atividades escolares. A adaptação, segundo a autora, pode ser desenvolvida com o intuito de favorecer o aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Para tanto, a escola precisará contar com um profissional intérprete de Libras, que traduzirá as informações da atividade, da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa.

Ter uma língua compartilhada entre aluno surdo e professor ouvinte deveria ser condição prioritária para a promoção da equidade de oportunidade, uma vez que os conteúdos abordados, as experiências que a escola oportuniza e as informações transmitidas são mediadas pela língua, como argumenta Vygotsky ([1934] 2001). Para o autor, a língua, além de comunicar, tem também o papel de organizar e constituir o pensamento. Ela se estrutura a partir das relações interpessoais durante as trocas comunicativas, partindo do social para o individual, desempenhando a função semiótica do sujeito com o mundo, e possibilitando a circulação de informações entre as gerações. Percebe-se que existe uma relação de dependência entre pensamento e linguagem expressa nas ideias de Vygotsky ([1934] 2001). Fica evidente, portanto, que as dificuldades comunicativas e cognitivas dos alunos surdos não têm sua gênese neles, mas no meio social no qual estão inseridos, que, muitas vezes, não dispõe de uma língua em comum. Porém, ainda que exista uma língua em circulação, queremos ressaltar que ela não é condição suficiente para assegurar o acesso pleno ao currículo pelo aluno surdo. Há de se considerar também os elementos que subjazem ao processo de ensino-aprendizagem.

Marchesi (2004), ao discutir a apreensão do currículo pelos alunos surdos, sugere algumas adaptações. Para ele, primeiramente, é preciso estabelecer a comunicação entre o professor e o aluno surdo – fator indispensável às aprendizagens e experiências escolares –, que deve ser estendida aos colegas e demais funcionários, tendo em vista a efetiva inclusão escolar. Em seguida, destaca a importância de o professor acompanhar previamente o aluno, bem como observar seu ritmo de aprendizagem para que possa propor adaptações que sejam traduzidas como possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

O autor indica que o ensino não deve se pautar no acúmulo de informações – o que é particularmente relevante para todos os alunos –, mas em despertar o interesse do alunado pela leitura e resolução de problemas. A partir disso, o professor poderá adaptar a metodologia, sempre considerando os interesses dos alunos. Quatro princípios são, portanto, segundo Marchesi (2004, p. 190), dignos de atenção: “Favorecer a atividade própria dos alunos, organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos, possibilitar que os alunos realizem tarefas diversas e utilizar métodos visuais de comunicação”.

Outro ponto que Marchesi (2004) discute, assim como outros autores (PIRES, 2013; SANTOS *et al.*, 2014), é o fato de o trabalho com alunos surdos ainda ser bastante desconhecido, o que limita a aprendizagem. Consideram que eles devem ser vistos individualmente e acentuam a necessidade de o professor traçar novas abordagens e adaptações curriculares de pequeno porte inovadoras, para que os alunos possam aprender e sejam, de fato, incluídos no ambiente escolar. Para Santos *et al.* (2014, p. 21), “a dificuldade de ensino-aprendizagem dos alunos surdos pode demandar da falta de formação necessária dos professores, entre outros aspectos, a não utilização ou desconhecimento das adaptações curriculares de pequeno porte”.

Com base em aspectos legais e na literatura científica, discutimos as adequações curriculares que podem favorecer a apreensão do conhecimento pelos alunos surdos. Na subseção seguinte, abordaremos a configuração do currículo de Língua portuguesa, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

## **1.5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta subseção aborda o ensino de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, e as concepções de leitura e escrita que permeiam a prática pedagógica.

O ensino de Língua Portuguesa está fundamentado sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN N<sup>o</sup>. 9394/1996 (BRASIL, 1996). Em seu artigo 22, esta afirma que os sistemas de ensino assegurarão as condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos, a formação indispensável ao exercício da cidadania, as condições para progredirem em estudos posteriores e ingressarem no mercado de trabalho. Mais adiante, no artigo 26, ordena que os currículos da Educação Básica sejam organizados a partir de uma base nacional comum, que pode ser complementada por uma parte diversificada de conhecimentos, referente às características regionais e locais, da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, e que contemplem, obrigatoriamente, o ensino da Língua Portuguesa, fundamental para o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho; visto que é por meio do uso social da língua que o ser humano estabelece trocas simbólicas com o mundo, apreende informações e se constitui como pessoa. (BRASIL, 1996).

Concatenado a essa ideia, estabelece como objetivos para o ensino fundamental, a formação básica do cidadão mediante o domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 1996, artigo 32, inciso I). Quanto ao ensino médio, destaca como finalidades: a importância de os alunos aprofundarem os conhecimentos para continuarem aprendendo e se desenvolvendo como pessoa, incentiva a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico (BRASIL, 1996, artigo 35). Apoiar-se para tanto, no caráter comunicativo da Língua Portuguesa (BRASIL, 1996, artigo 36), que está presente em todos os níveis de escolaridade.

A partir do exposto, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica assenta-se sobre a perspectiva do uso social da língua, mediante

a qual os indivíduos podem interagir com o mundo que o cerca, bem como desenvolver suas capacidades cognitivas e linguísticas. Baseia-se, ainda, no conhecimento da linguagem escrita e no desenvolvimento da leitura, fundamental para a compreensão do conteúdo escolar, das diversas áreas. É por meio da leitura que o aluno acessa às informações do texto, atribui-lhe sentido e constroi conhecimento.

Além da LDBN, outro documento que norteia o desenvolvimento das práticas pedagógicas, são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b), que, apesar das críticas quanto ao aparente modelo fechado, continua sendo considerado um importante instrumento para orientar as ações do professor frente ao ensino da língua no contexto da diversidade.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, as práticas de ensino devem ter como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem (BRASIL, 1998b, p. 18). Por isso, o documento se apoia nos conceitos de linguagem, discurso, texto e gramática para fundamentar sua concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa e orientar os professores no desenvolvimento de propostas significativas.

A linguagem, ampla e diversificada, é o meio pelo qual as pessoas interagem socialmente de diferentes formas. Orienta-se de acordo com uma finalidade específica e se realiza tanto em conversas casuais quanto num discurso formal, ou na escrita de um bilhete. Assim, tanto pode ocorrer de forma verbal quanto não verbal, a depender das dimensões que abarca, como a língua.

Conceituada como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem [ser humano] significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1998b, p. 20), a língua permite entender a realidade que o cerca, por meio da compreensão total dos significados culturais historicamente construídos, e da forma como as pessoas interpretam os fatos sociais e a si mesmos. Essa concepção dista da ideia de língua como o aprendizado isolado das palavras, sem conexão com o contexto sócio-histórico (BRASIL, 1998b).

Ao utilizar a língua, as pessoas produzem discursos. Comunicam algo a um interlocutor, de uma determinada forma, com um objetivo específico e a partir das concepções e visões de mundo que possuem. Ainda que sejam inconscientes, as

escolhas feitas durante a produção de um discurso não são aleatórias, mas conformam-se a essa estrutura. A competência discursiva, aqui caracterizada como a capacidade de utilizar a língua, adequando-a semanticamente ao contexto de produção do texto oral ou escrito, incorpora a competência linguística<sup>48</sup> e estilística<sup>49</sup>. Isso evidencia a natureza flexível das línguas humanas que possibilita ao ser humano referir o mundo de diferentes formas.

Ao organizar o ensino de Língua Portuguesa, uma escola comprometida com a cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Para tanto, deve organizar o currículo a partir de atividades de uso da língua e da linguagem, considerando tanto a importância sócio-historicamente construída como também as demandas que surgem. Atualmente, os níveis de leitura, escrita e compreensão de textos exigidos socialmente divergem do que era esperado até pouco tempo. Essa exigência tende a crescer a cada dia e a escola precisa estar atenta a essas questões, revisar seus métodos de ensino e currículos, com o objetivo de direcionar práticas que favoreçam o desenvolvimento da competência discursiva.

Conforme posto, o discurso se manifesta por meio de textos, orais ou escritos. “Pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva, oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão” (BRASIL, 1998b, p. 21). É definido, ainda, como uma estrutura verbal, regida por coesão e coerência, em que se constrói um conjunto de relações, denominado como textualidade. É com base nesta que se compreende a totalidade do texto e o seu sentido.

Assim, de forma sucinta, a linguagem é entendida como atividade discursiva, o texto é a unidade básica de ensino e a gramática, refere-se ao conhecimento que o falante tem de sua língua, que poderá ser ampliado no decorrer de sua

---

<sup>48</sup> “Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta” (BRASIL, 1998b, p. 23).

<sup>49</sup> “Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998b, p. 23).

escolarização ou das trocas linguísticas que estabelecerá. Fundamentado nessas concepções, sobre o ensino de Língua Portuguesa, os PCNs afirmam que:

[...] as atividades curriculares correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio de análise e reflexão, sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998b, p. 27).

Nas atividades de escuta de textos orais, consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p.49) espera-se que o aluno:

- ✓ amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- ✓ reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- ✓ amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Na leitura de textos escritos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p.50), o aluno deverá ser capaz de:

- ✓ selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- ✓ ler de maneira autônoma textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais. Recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou

estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; c) estabelecer a progressão temática; d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.; delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- ✓ ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- ✓ trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- ✓ compreender a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- ✓ ser capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

No processo de produção de textos orais, segundo o mesmo documento (BRASIL, 1998b, p. 51), espera-se que o aluno:

- ✓ planeje a fala pública, usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- ✓ considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- ✓ saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- ✓ monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores, e reformulando o planejamento prévio quando necessário;
- ✓ considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais.

No que tange ao processo de produção de textos escritos, espera-se conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p. 51-52), que o aluno:

- ✓ redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos) que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- ✓ realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- ✓ utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- ✓ analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Conforme pode ser observado, os PCNs conferem tratamento especial ao uso do texto e o consideram como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Nas práticas tradicionais – que pouco tinham a ver com o desenvolvimento da competência discursiva –, o texto era tomado como *pretexto* (LAJOLO, 1986, p. 52 *apud* ANTUNES, 2009, p. 53) para o ensino da gramática normativa. Unidades básicas, como fonemas, sintagmas, sílabas e palavras, eram consideradas como ponto de análise para o estudo gramatical por meio da aplicação de exercícios de memorização e classificação (ANTUNES, 2009).

Diferentemente dessas práticas, atualmente orienta-se ao professor que conduza os alunos à reflexão sobre os usos sociais da língua e que a unidade de ensino seja, efetivamente, o texto. Isso não significa desconsiderar a importância da gramática, mas incorporá-la às condições de produção do texto.

O estudo da gramática deve ocorrer de forma contextualizada, significativa e a partir da reflexão do professor sobre sua concepção, objetivos e propósitos para

ensiná-la. Para tanto, deverá partir de sondagens a fim de definir as estratégias que mais se adéquem às atividades de escuta, produção e leitura de textos.

“Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998b, p. 23). O estudo do gênero deve se constituir, portanto, como uma perspectiva central no ensino da Língua Portuguesa pelo fato de os textos se concatenarem de diferentes formas e estilos e devido a sua importância social. Logo, a diversidade de gêneros precisa nortear as atividades de ensino.

Rojo (2006), no artigo “O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa”, destaca a importância dos PCNs traçarem orientações com base no texto como unidade e no gênero como objeto de ensino, devido às demandas geradas pelo processo de globalização e da informatização, que sobrepõem o trabalho intelectual em relação ao físico (ROJO, 2006). Em vista disso, as atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção, fala e escuta são oportunas e convêm serem incorporadas aos objetivos dos currículos oficiais das redes de ensino, de modo distinto ao conhecimento enciclopédico, conteudista e descontextualizado que permeou as práticas de Língua Portuguesa em décadas recentes.

Dessa forma, é importante que o ensino da gramática e da Língua Portuguesa contemple:

[...] o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar do locutor em relação ao (s) destinatário (s); destinatário (s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998b, p. 49).

O processo de ensino-aprendizagem, pautado nessas orientações, diverge completamente das práticas tradicionais, uma vez que está centrado na relatividade da língua, incluindo-se os propósitos e as intenções do interlocutor, que, ao formular sua mensagem, articula os aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais. Ao organizar o ensino com esse enfoque, atento aos elementos que permeiam as

trocas comunicativas, o professor orientará o seu trabalho, mediante a gramática discursiva.

A gramática discursiva relativiza os processos de construção da aprendizagem em sala de aula, pois parte do contexto real de produção. Nesse sentido, o professor se dispõe a conhecer previamente os interesses e a realidade do aluno e, em seguida, elabora uma proposta com objetivos significativos, que desperte o interesse e privilegie seu potencial comunicativo.

Dessa forma, desenvolver um trabalho no plano lexical, por exemplo, significa ponderar a relatividade das condições contextuais de produção, durante a interlocução. Isso indica que o carácter polissêmico da língua deve ser considerado, pois uma palavra que possui diferentes sentidos, não pode ser estudada isolada do seu contexto de produção. Depreende-se o significado de uma palavra a partir de sua relação com outras numa determinada sentença e com uma função específica em dado contexto. Por isso, a importância de o professor organizar as atividades de ensino, fundamentando-se na gramática discursiva.

A esse respeito, os PCNs alertam que, se o ensino de língua portuguesa não considerar tais aspectos, a

[...] atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz – de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas (BRASIL, 1998b, p. 77).

Exemplos de atividades que constam nos PCNs de Língua Portuguesa e que podem não colaborar para o desenvolvimento das capacidades pretendidas, caso sejam mal direcionadas, são as práticas de refacção de textos e de análise linguística (BRASIL, 1998b). Ao tomar o texto produzido pelo aluno, o professor orienta que sejam observadas as características centrais e os elementos gramaticais que conferem sentido, coesão e coerência. Progressivamente, ensina o aluno a se distanciar de seu próprio texto e a ter um olhar crítico em relação a este para que possa reconstruí-lo, se necessário, ou ajustá-lo por meio das técnicas de revisão.

Essa é uma atividade que exige mediação do professor a fim de que os alunos aprendam as habilidades de autocorreção.

Quanto à análise linguística, espera-se que o professor desenvolva atividades epilinguísticas – aquelas centradas no trabalho com a língua e suas características – e metalinguísticas, que englobam práticas de observação, descrição e categorização, pertinentes para elucidar fenômenos linguísticos próprios das práticas discursivas. Quando os PCNs de Língua Portuguesa exemplificam essa atividade, pretendem demonstrar que a prática de análise linguística não está fundamentada somente em aspectos gramaticais, mas abarca também as dimensões semânticas e pragmáticas da linguagem, que por serem próprias da atividade discursiva, devem ser incorporadas às práticas com textos (BRASIL, 1998b).

Ainda que a dimensão gramatical seja considerada, ao ser tomado como unidade básica de ensino, o texto submete-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se enquadram e às condições contextuais de sua produção. Por isso, além de não ser possível estabelecer uma categorização, *a priori*, alguns conteúdos passam a ter maior importância em detrimento de outros.

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita (BRASIL, 1998b, p. 78).

Dessa forma, além da criação de um contexto favorável ao uso da linguagem, é necessário que o professor aplique atividades epilinguísticas, metalinguísticas, de leitura e produção de texto, que possibilitem, cada vez mais, o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. A criação de contextos situacionais, nos quais os alunos precisem adequar o discurso aos usos funcionais da língua, são também atividades que podem ser pensadas para atingir esse objetivo. Contudo, isso exige

uma postura de avaliação constante, por parte do professor, em relação às necessidades dos educandos e das formas mais viáveis de atendê-las. Dito de outra forma, trata-se de um momento de repensar e reavaliar a própria prática, buscando alternativas para o enfrentamento da problemática em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que conduzam a resultados positivos.

Esta subseção apresentou os principais aspectos do currículo de Língua Portuguesa a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na sequência, discutiremos como o ensino dessa disciplina e as práticas de leitura e escrita têm se caracterizado em relação aos alunos surdos.

## 1.6 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E AS QUESTÕES DE LEITURA E ESCRITA

A leitura é fundamental para o desempenho escolar. É por meio dela que os alunos alcançam as informações do texto e constroem conhecimento. Por esse motivo, é essencial que os professores desenvolvam práticas de leitura e escrita relevantes e que os alunos tenham uma língua desenvolvida, na qual possam se apoiar para aprender a ler com competência.

Com base nesse entendimento, esta seção tem como objetivo tratar das questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos, mais detidamente nas práticas de leitura e escrita, e no texto como unidade básica de ensino.

Conforme destacamos na seção anterior, o ensino de Língua Portuguesa, para ouvintes e surdos, esteve centrado em métodos e abordagens tradicionais que concebem a língua como código a ser aprendido. Tal abordagem resultou em práticas de ensino sistematizadas cujo enfoque consistia no uso de unidades isoladas, como letras, fonemas e sílabas, para comporem palavras, que formariam frases, orações, períodos, parágrafos e, por último, o texto. “Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.” (PEREIRA, 2009, p. 15).

Esse método, muito utilizado no ensino de línguas estrangeiras para alunos ouvintes, é denominado de analítico e pressupõe o treino de estruturas frasais combinadas com vistas ao suposto aprendizado da língua. O método analítico recebeu muitas críticas quanto ao resultado pouco eficiente no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes e de Língua Portuguesa para surdos. Apesar desses alunos aprenderem a empregar estruturas frasais para formarem sentenças, observou-se uma acentuada desorganização morfossintática e o emprego de estruturas gramaticais de forma mecânica e estereotipada (PEREIRA, 2009).

O desenvolvimento de pesquisas, bem como a adoção de uma concepção sociointeracionista<sup>50/51</sup> e discursiva de linguagem, provocou mudanças no ensino de

---

<sup>50</sup> Em Vygotsky ([1934] 2001), a linguagem tem função comunicativa e social. Ela constitui o sujeito nas relações que estabelece com os outros como, também, o pensamento. Segundo Fidalgo (2002,

Língua Portuguesa. O ensino deixou de seguir padrões fixos e preestabelecidos e os alunos passaram a ser inseridos em situações contextuais de uso da língua, sem a necessidade de ensiná-los. Em contextos de atividade, professores e colegas constituíam-se em interlocutores e aprendiam a língua em funcionamento. Essa concepção se sustenta no princípio de que, ao usarem a língua dessa forma, os alunos desenvolvem as habilidades requeridas ao exercício da cidadania e a imersão no mundo do trabalho. Quanto ao estudo da gramática e de seus elementos, a proposta é que ocorra posteriormente, após a compreensão do uso e funcionamento da língua.

Apesar dos resultados alcançados no ensino de língua portuguesa e do reconhecimento da Língua de Sinais na educação dos surdos – impulsionado pelas pesquisas linguísticas – na qual estes se apoiam para aprender o português escrito, constata-se (GUARINELLO, 2007; PEREIRA, 2009) que a abordagem sociointeracionista ainda não é incorporada na prática de boa parte dos professores que lecionam para esses alunos. Isso faz com que continuem à margem do processo de ensino-aprendizagem e com resultados aquém dos esperados para sua idade e série.

Além disso, observa-se a ausência de adaptações curriculares nas aulas de Língua portuguesa em relação aos surdos. Assim como os demais alunos, os surdos necessitam de procedimentos específicos para aprender. Suas particularidades de aprendizagem, a língua que utilizam e os conhecimentos que levam para a escola devem ser considerados, pois enquanto a criança ouvinte chega à escola com uma língua constituída, a criança surda inicia sua escolarização com pouco ou nenhum conhecimento de Português; sendo atribuída à escola, a responsabilidade de ensiná-la. Pereira (2009, p. 24) comenta que ela “[...] pode conhecer alguns

---

p. 42), “a linguagem, instrumento semiótico, é, portanto, ferramenta simbólica utilizada por humanos para agir sobre suas relações consigo mesmos ou com outros de sua cultura (Cf. Lantolf, 2000:1-26). A utilização desse instrumento permite ao ser humano desenvolver funções psicológicas superiores: atenção voluntária, memória intencional, planejamento, automonitoramento, etc., que utiliza para mediar ou regular tais relações”. As funções psicológicas superiores surgem do social para o individual, ou seja, do intersíquico para o intrapsíquico. Por isso a ênfase e a relevância das interações sociais nos estudos de Vygotsky.

<sup>51</sup> Os termos sociointeracionista e socioconstrutivista são sinônimos; ambos se referem à Teoria Sócio-Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e seguidores, conforme explicitamos na seção 1.

vocábulos e mesmo algumas estruturas, mas raramente apresenta conhecimento suficiente da língua portuguesa que o ajude na tarefa de atribuir sentido na leitura, bem como construir sentido na escrita”.

No bojo dessas questões, quando o professor homogeniza os processos didático-pedagógicos em sala de aula, sem atentar para as particularidades de aprendizagem, contribui para um quadro de baixo desempenho na educação dos surdos, como ensinar Língua Portuguesa por meio de uma abordagem de primeira língua, sendo que, para eles, é segunda língua. Essa situação acontece, muitas vezes – entre outros motivos –, porque os professores desconhecem as especificidades desses alunos e, sem refletirem acerca das diferenças presentes em sala de aula, desenvolvem práticas de ensino como se todos aprendessem da mesma forma e com regularidade similar. Somado a outros fatores, disso resulta a problemática constatada no ensino de Língua Portuguesa para surdos, mesmo que os professores atribuam, de forma distinta, à surdez.

Embora pesquisas recentes demonstrem a capacidade criativa dos surdos e a possibilidade de constituírem sentido tanto na leitura como na escrita, predomina na educação de surdos, ainda, uma representação do aluno surdo como deficiente linguisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma ideia por escrito (KARNOPP e PEREIRA, 2004, p. 37).

Muitos professores acreditam que os surdos não são capazes de aprender como os ouvintes e passam a inseri-los em atividades simplificadas de uso da língua, com modificações das atividades cujos objetivos voltam-se apenas para o treino e a repetição de elementos frasais descontextualizados. Nesse sentido, Karnopp e Pereira (2004, p. 37) comentam que observam “[...] constantemente adaptações de textos originais por parte do professor, antes de fornecê-lo ao aluno, ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos”. Da mesma forma, Goés (1999) relata que a história da escolarização dos surdos tem sido marcada por experiências bastante limitadas que configuram um quadro pouco proveitoso ao aprendizado da Língua Portuguesa. “Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita, sobretudo nas séries iniciais” (GOÉS, 1999, p.02).

De acordo com esse contexto, o baixo desempenho escolar passa a ser atribuído ao aluno surdo e não à estrutura do sistema educacional, que não se adapta para recebê-lo e inseri-lo adequadamente.

O acesso a práticas linguísticas significativas que os auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua, como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da deficiência auditiva e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico-cognitiva diversa (FERNANDES, 1998, p.163).

De modo semelhante ao ensino de Língua Portuguesa, a concepção de língua como código também permeou as práticas de leitura e escrita. Por meio “[...] de uma sequenciação de conteúdos que Koch chama de aditiva” (KOCH, 2003 *apud* PEREIRA, 2009), que consistia no ensino de unidades isoladas como letras, fonemas e sílabas para compor palavras, frases, orações, períodos, parágrafos e, por fim, o texto, os alunos eram expostos às atividades de leitura. Dessa forma, o texto passou a ser entendido como produto da atividade de codificação por um emissor e decodificação por um receptor. Consequentemente, a leitura foi traduzida como um processo de decodificação, que desconsiderava a compreensão; enquanto a escrita, entendida como mera codificação e representação da oralidade (PEREIRA, 2009).

Fulgêncio e Liberato (2001; 2003), citadas por Pereira (2009), criticam essa concepção. Para as autoras, a leitura é o resultado da interação entre informações visuais e não-visuais, entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. O que está escrito são as informações visuais, ao passo que as não-visuais são o conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, o leitor deveria aprender não apenas a decodificar o texto, mas procurar pistas que o conduzissem ao seu sentido. Assim, utilizaria a informação não visual, que lhe permitiria apreender o sentido do texto, além de propiciar o levantamento de hipóteses e a realização de inferências.

Por volta da segunda metade do século XX, pesquisas em torno do ato de ler descobriram que, para além das habilidades de decodificação, o leitor deve estabelecer objetivos diante de um texto, que vão desde ler para preencher momentos de lazer até ler para extrair informações (ROJO, 2009; SOLÉ, 2009). A

esse respeito, Kleiman (2004) destaca que, quando a leitura não é movida por uma necessidade de alcançar um objetivo, não é, de fato, leitura. Para ela, isso ocorre com frequência nas escolas, quando os alunos leem um texto de forma mecânica, sem objetivo, porque o professor ou outra pessoa mandou que o lessem.

Segundo Kleiman (2004), raramente, no contexto escolar, as práticas de leitura são guiadas por objetivos. O que normalmente acontece é o uso da leitura como pretexto para que os alunos façam atividades como cópia, resumo, análise sintática, entre outros. Dessa maneira, é essencial que sejam estabelecidos objetivos diante de um texto a fim de favorecer a compreensão leitora dos alunos (SOLÉ, 2009). O estabelecimento de objetivos, por sua vez, determina os procedimentos e as capacidades envolvidas no ato da leitura (ROJO, 2009).

Em relação às práticas de leitura com alunos surdos, é importante considerar que ter uma língua desenvolvida é condição essencial para acessar o texto, compreendê-lo e produzi-lo. Como já referido anteriormente, é por meio da língua que estruturamos o nosso pensamento, constituímos-nos como pessoa e estabelecemos trocas simbólicas, fundamentais para a construção do conhecimento da língua e do mundo (VYGOTSKY, [1934] 2001), que, somado ao conhecimento do texto, compõem o conhecimento prévio, assim como nos explica Pereira (2015, p. 02), com base em Kleiman (2004).

O conhecimento prévio é composto, conforme Kleiman (2004), pelo conhecimento de língua ou linguístico, de mundo e de texto. O conhecimento de língua abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e das regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. O conhecimento de mundo envolve tanto o conhecimento adquirido nas experiências e convívio em uma sociedade, como o conhecimento sobre o assunto do texto. O conhecimento textual se refere ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto (PEREIRA, 2015, p. 02).

Ao lermos um texto, nosso conhecimento prévio é ativado. Construimos hipóteses e expectativas, realizamos inferências, acessamos estratégias de leitura, a depender dos objetivos que traçamos e, finalmente, alcançamos a compreensão do texto. Obviamente, as habilidades de decodificação também compõem e organizam esse processo.

A importância do conhecimento prévio é apontada também por pesquisadores da área da surdez, como Lane, Hoffmeister e Bahan (1995). Estes autores referem que, para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo (PEREIRA, 2009, p. 26).

O conhecimento de mundo é, portanto, fundamental para a compreensão do texto. Pereira (2003, p. 117) destaca que, “para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, precisam ter conhecimento de mundo de forma que consigam recontextualizar o escrito e daí derivar o sentido”. Entretanto, a maioria dos alunos surdos não dispõe de conhecimento de mundo e de língua necessários para a compreensão leitora, o que faz com que apenas decodifiquem algumas palavras, ficando presos ao sentido que lhes atribuem, de forma descontextualizada. Isso se deve ao fato de muitos pertencerem a famílias ouvintes e raramente partilharem uma língua em comum (PEREIRA, 2009). Ter uma língua constituída é condição *sine qua non* para imersão nas práticas de leitura e escrita.

O aluno ouvinte, quando começa a ler e a escrever, já dispõe de uma língua e se baseia nela na construção da leitura e da escrita; a criança surda pode conhecer alguns vocábulos e mesmo algumas estruturas, mas raramente apresenta conhecimento suficiente da língua portuguesa que o ajude na tarefa de atribuir sentido na leitura, bem como de construir sentido na escrita (PEREIRA, 2009, p. 23-24).

Nessa direção, Santana (2007) reforça a importância de os surdos terem uma língua – a Libras – plenamente desenvolvida e à disposição, que exerça função mediadora nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita. A autora comenta que, como não é necessário falar na modalidade oral para aprender a ler e a escrever, uma vez que fala e escrita são sistemas simbólicos interdependentes, embora a escrita tenha sido criada para representar a fala, é possível aprender a ler sem passar pela oralidade.

No caso dos surdos, é nessa língua, de natureza visuoespacial, que eles se apoiam para interpretar textos, recriar discursos e estabelecer hipóteses. Segundo Pereira (2009, p. 19), “a língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes [...]”. Isso não significa, obviamente, desconsiderar a importância da oralidade na educação dos surdos para aqueles que

optaram por essa modalidade, mas reconhecer que o processamento da leitura e da escrita, segundo modelos propostos pela área de neuropsicologia cognitiva, pode ser realizado tanto com mediação fonológica, quanto com *input* visual (ELLIS, 1992 *apud* SANTANA, 2007).

A despeito das pesquisas reconhecerem a importância do conhecimento prévio e do fato de haver uma língua constituída para que o aluno surdo possa alcançar a compreensão do texto, ainda é comum a existência de práticas tradicionais, focadas na decodificação vocabular e gramatical. Pensamos que o trabalho de Almeida (2000 *apud* PEREIRA, 2009), auxilia-nos a clarificar a questão.

Na pesquisa com sujeitos surdos, na qual lhes foi apresentado um texto para que lessem, a autora observou que a maioria decodificava algumas palavras e atribuía sentido a outras. Mesmo assim, pareciam ter ficado presos à palavra, sem compreender a totalidade do texto (PEREIRA, 2009). Decodificar sem atribuir sentido ao que foi lido, de forma descontextualizada, compromete a aprendizagem do aluno surdo em todas as disciplinas.

Durante muito tempo a decodificação das palavras foi valorizada como única condição para se chegar ao texto. Devido ao ensino da leitura ter dado muita “ênfase na palavra, associada ao pouco conhecimento do português por parte do aluno, parece ter respondido por uma supervalorização do léxico na educação dos surdos” (PEREIRA, 2009, p. 25). Lemos (2007, p. 52) afirma que ainda hoje, temos um ensino de leitura:

Baseado na combinação das letras, na formação dos vocábulos, na codificação e decodificação dos mesmos, sem uma preocupação efetiva com o uso da escrita como prática social. A consequência disso é que temos muitos surdos que identificam significados isolados de palavras e até fazem uso de estruturas frasais trabalhadas, mas não são capazes de fazer uso efetivo da língua, e não se constituem como sujeitos de linguagem.

Pesquisa realizada por Góes (1996), citada por Pereira (2009), aponta que professores, de alunos surdos entre 14 e 26 anos que frequentavam a educação de jovens e adultos, atribuía as dificuldades de leitura ao léxico restrito. Também Fernandes (1990, 2003), citada por Pereira (2009), ao analisar o desempenho na compreensão de textos de 40 surdos adultos, com níveis de escolaridade diferentes,

constatou que, apesar das diferenças entre os investigados, a maioria apresentou dificuldade na compreensão das palavras, o que levava ao não entendimento da frase e à deturpação do significado do texto.

Ter um léxico restrito, dificuldades na leitura e polissemia da língua são aspectos frequentemente observados quando se trata da compreensão leitora por alunos surdos (BOTELHO, 2005). No entanto, a dificuldade enfrentada por eles decorre, principalmente, dos processos de ensino-aprendizagem que desconsideram suas especificidades (AGUIRRE, 2009). Nesse sentido, Cárnio (1995) comenta que a dificuldade do surdo na compreensão de textos se deve, provavelmente, a um trabalho voltado à compreensão vocabular, que corresponde à leitura de palavra por palavra, sendo que o ideal seria um trabalho de compreensão textual por meio do qual se valoriza o conhecimento prévio, a habilidade no uso das pistas contextuais e outros elementos ligados à compreensão.

Pereira (2009), ao tratar da educação dos surdos, afirma que o conhecimento do vocabulário é importante para a leitura. Porém enfatiza, ao retomar as ideias de Fulgêncio e Liberato (2001), que “[...] para a leitura, o que interessa não é a identificação do significado de cada palavra, mas sim a apreensão do conteúdo e da significação da palavra naquele contexto” (PEREIRA, 2009, p. 26). Ainda segundo a autora:

A preocupação com o vocabulário parece ter decorrido da concepção de texto como conjunto de palavras que se sucedem umas às outras na linearidade espacial e temporal do papel, como se o sentido resultasse da soma do significado isolado de cada palavra (CORACINI, 2002). Tal concepção está tão arraigada nos professores que, mesmo trabalhando com texto, é comum que peçam aos alunos que, após lerem, sublinhem as palavras desconhecidas. Agindo assim, os professores reforçam para os alunos a importância das palavras na leitura (PEREIRA, 2009, p. 25).

Em épocas anteriores, segundo Antunes (2009), o texto era caracterizado apenas como produto da literatura ou da escrita e que uma única palavra nunca chegaria a compô-lo, mas, sim, uma frase. Por isso, durante muito tempo a frase ocupou o lugar do texto enquanto objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

Com a chegada da noção de textualidade, definida por Antunes (2009, p. 51) como a “condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e

as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”, passou-se a entender que, além do que escrevemos, ou seja, além da nossa produção escrita, o que falamos também se constitui num texto.

Em decorrência da noção de textualidade, passou-se a considerar que “o estudo das línguas, entre elas, a língua portuguesa, recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto” (ANTUNES, 2009, p. 51). Isso se explica em razão do texto “envolver uma teia de relações, de recursos e de pressupostos que promovem a sua construção [...]” (ANTUNES, 2009, p. 51).

A partir do momento em que a importância do texto, como eixo do ensino de línguas, passou a ser compreendida, houve uma mudança de perspectiva entre os professores, que começaram a utilizá-lo em suas aulas. Tal direcionamento afetou profundamente o entendimento sobre gramática, texto, língua, frase, oração e período, fazendo com que discutissem e chegassem a uma redefinição sobre o objeto de estudo, a saber, o texto, em sala de aula (ANTUNES, 2009).

Apesar das discussões entre os professores e da disposição deles para mudança, faltaram-lhes orientações práticas específicas sobre como poderiam, efetivamente, utilizar o texto em sala de aula (ANTUNES, 2009; ROJO, 2009). Muitos começaram a simplificar o estudo do texto, reduzindo-o à retirada de palavras e frases descontextualizadas de seu sentido para serem analisadas. Assim, o texto passou a ser utilizado como *pretexto*, na expressão de Lajolo (1986, p. 52 *apud* ANTUNES, 2009, p. 52), para o ensino de elementos gramaticais descontextualizados.

Segundo Antunes (2009), o uso do texto em sala de aula da forma correta traria uma série de implicações pedagógicas.

O uso dos textos orais e escritos passaria a ser o objeto de estudo das aulas de língua, onde haveria o fim do monopólio da gramática e da velha prática de fazer o texto [...], recobriria pleno sentido a sua forma composicional [...], as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, pois seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero; as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação [...]; permitiria aos alunos perceberem como a elaboração e a compreensão de um texto resulta da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela [...] (ANTUNES, 2009, p. 51).

Pereira (2009) comenta que as pesquisas empenhadas em avaliarem a compreensão leitora de alunos surdos, quando o foco do ensino é o texto, demonstraram um desempenho significativo. Dentre essas, destaca-se a de Friães (1999). A autora analisou a compreensão de leitura de alunos surdos do ensino fundamental de uma escola especial com o objetivo de entender como ocorre a compreensão da leitura e qual o papel que a restrição do vocabulário exerce no desempenho escolar. A pesquisadora disponibilizou revistas em uma mesa e escolheu dez alunos da 7ª série (8º ano) do ensino fundamental, pediu-lhes que escolhessem um texto, lessem e, depois, o reproduzissem oralmente ou em Língua de Sinais.

As reproduções demonstraram que, apesar de não conhecerem alguma palavra, todos alcançaram a compreensão do texto porque utilizaram o conhecimento de mundo. Quando se deparavam com uma palavra desconhecida, procuravam entendê-la pelo contexto. Friães (1999), citada por Pereira (2009), concluiu que, de forma geral, todos apreenderam as informações mais evidentes, correspondendo aos objetivos que tinham estabelecido para leitura. Destacou, ainda, que não observou preocupação por parte dos surdos em compreender o significado da palavra de forma isolada, mas, sim, em compreender o texto. Este fato contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura pelo aluno surdo e também para uma mudança nas concepções da escola acerca da leitura e compreensão realizadas por esse alunado.

Cárnio (1995) e Paccini (2007) indicam que outros recursos, além da utilização do texto, podem favorecer a compreensão leitora desses alunos, como o uso de pequenas dramatizações e ilustrações textuais. Paccini (2007), em sua pesquisa, entrevistou professores de alunos surdos, e a maioria (52,4%) considerou as ilustrações do texto, acompanhadas de explicações, o uso de expressões faciais e corporais como recursos necessários para que os surdos compreendessem a leitura. Para os professores entrevistados na pesquisa, “a leitura para o surdo adquire mais sentido quando esta é relacionada a alguma ilustração” (PACCINI, 2007, p. 112). Segundo Paccini (2007, p.112),

[...] sem dúvida, a ilustração presente em um determinado texto pode ser uma pista interessante que permite, de pronto, uma inferência sobre o sentido deste, antes mesmo que se comece a leitura do escrito. E isso pode valer para qualquer leitor.

No tocante à aquisição da linguagem escrita, atualmente, segundo Guarinello (2007, p. 53) “muitos surdos são considerados iletrados [analfabetos] funcionais. No Brasil, a grande maioria dos surdos adultos não domina a Língua Portuguesa”. Somado a esses fatores, há uma parcela considerável que não tem acesso a uma língua constituída e que vive em situação de isolamento social. Tudo isso provoca defasagens escolares e dificuldades para inserção dessa população no mercado de trabalho.

Autores como Gesueli (2004) e Guarinello (2007) atribuem esse quadro de defasagem escolar às metodologias de ensino tradicionais – ainda em uso corrente – voltadas para alunos ouvintes, que enfatizam o desenvolvimento da fala para posterior aquisição da escrita. Ou seja, apoiam-se na relação fonema-grafema. A transcrição de unidades sonoras como representação da oralidade, destituída da construção de sentido é, portanto, o foco principal. Por meio de exercícios mecânicos e repetitivos que se baseiam no treino de frases estereotipadas, ensina-se a língua como um produto pronto e acabado. Segundo Guarinello (2007, p. 55),

[...] os procedimentos utilizados com os surdos envolvem uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua é concebida como um conjunto de regras que o aluno tem de aprender para falar bem. Assim, não se fala em aquisição, mas em ensino e aprendizagem da escrita.

A contextualização da linguagem escrita e a relação que os surdos podem construir com seus interlocutores são aspectos desconsiderados no processo. Da mesma forma, os usos sociais da escrita e a interação do aluno com o mundo que o cerca, a partir desta, não são observados. A ausência de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, sem tais características, impede o surdo de reconhecer sua função social e de operar com os aspectos discursivos referentes à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa, o que seria fundamental para a negociação de sentidos e para a construção de experiências comunicativas da ordem da significação. Fernandes (2006b) afirma que a população

pode adquirir a língua escrita, desde que a metodologia de ensino não esteja pautada na relação fonema-grafema como pré-requisito, mas em recursos visuais que privilegiem a Língua de Sinais. A fim de justificar sua assertiva, a autora explica a função primordial que a língua exerce na aquisição da escrita. Segundo ela,

[...] a língua assume importância fundamental por se constituir em conteúdo semiótico privilegiado nesse processo. Os significados necessitam de uma encarnação material (sonora, visual, tátil...) para serem apreendidos, mediados pelo grupo social e “significados” pelo sujeito (FERNANDES, 2006b, p. 133).

Fernandes (2006b) diz, ainda, que não se pode reduzir a semiose humana aos aspectos da oralidade, como se apenas esta desencadeasse o processo. Pois, com os surdos, os significados da escrita são construídos a partir da Língua de Sinais, quando estes leem a palavra escrita em Língua Portuguesa.

Peixoto (2006), citada por Santana (2007, p. 195-196), afirma que:

[...] a língua de sinais constitui um apoio, um lugar de reflexão e de atribuição de sentido ao texto escrito, no qual a palavra escrita é o resultado de um diálogo entre os elementos e as características dos dois sistemas da língua. Parte-se de um sinal para chegar a uma palavra, o que faz a criança buscar significantes nessa língua para chegar à escrita [...]. A criança analisa o significante sinalizado, estabelecendo relações com o significante escrito e buscando elementos comuns entre eles, distanciando-se, assim, das relações entre o que se fala e o que se escreve.

Ainda sobre o ensino da linguagem escrita para os alunos surdos, autoras, como Campos e Fidalgo (2017), vão mais além quando explicam que o problema reside nos métodos utilizados, que seguem abordagens de primeira língua – com enfoque gramatical, baseado na repetição e memorização de palavras isoladas –, e não de segunda língua, ocasionando-lhes dificuldades. Geralmente, os métodos adotados fundamentam-se em teorias como o estruturalismo e o behaviorismo. As autoras apresentam a Abordagem de Ensino com o foco na Mensagem<sup>52</sup>, em fase

---

<sup>52</sup> Segundo Campos e Fidalgo (2017, p. 66-67), a Abordagem de Ensino com o foco na Mensagem (Woolard, 2013) “parte de uma prática social – aqui entendida como, necessariamente situacional (como é o ensino de Libras), já que tudo o que falamos ou escrevemos está situado, seja no sentido macro (o de pertencermos a uma mesma comunidade), seja no sentido micro (o de estarmos sempre em uma situação específica, na qual é estabelecida a comunicação). A abordagem parte ainda do conhecimento de primeira língua que tem a criança. Considera, portanto, que o aluno só será capaz de aprender uma segunda língua à medida que tiver os mesmos conhecimentos na primeira. Em

de implementação, como uma possibilidade e com ênfase no letramento dos alunos surdos.

Outro aspecto a ser considerado no processo de aquisição da linguagem escrita diz respeito à qualidade das experiências escolares que são oferecidas aos surdos, geralmente desvinculadas da ideia do texto como unidade básica de ensino, concepção defendida por Fernandes (2006b). É a partir de textos que circulam socialmente que as atividades podem ser estruturadas, com ênfase na interação e funcionamento da língua, bem como para a produção de outros textos pelos alunos. Gesueli (2004, p. 39) compartilha dessa ideia, ao afirmar ser “necessário uma reflexão sobre a concepção de texto e um distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade ou, ainda, como algo palpável e concreto”. Também Karnopp e Pereira (2004, p.36), afirmam que os surdos “ainda que não se apoiem na oralidade, [...] desenvolvem estratégias para compreensão do português escrito, mas, para que isto aconteça, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados”.

Tendo discutido o ensino de Língua Portuguesa e as questões de leitura e escrita para alunos surdos – fundamental para a apreensão do currículo –, atentos à importância da aquisição de uma língua que constitua o pensamento, prosseguiremos para a segunda seção, que trata dos aspectos teórico-metodológicos adotados para a condução deste trabalho.

---

outras palavras, ensina-se ao aluno, por exemplo, o conceito lexical “Qual o seu nome?” – como item único e não como quatro pedacinhos de língua – porque o aluno já aprendeu esse conceito em sua primeira língua – e da mesma forma, ou seja, como um único sinal”.

---

## SEÇÃO 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

---

“A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”.

(Vygotski, 1995, p. 47).

Esta segunda seção, dedicada à metodologia, encontra-se organizada em sete subseções: (1) a primeira apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o desenvolvimento deste trabalho: o Paradigma Crítico e a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol); (2) a segunda delinea o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se soma à metodologia adotada (PCCol) e colabora na organização da discussão; (3) a terceira caracteriza os contextos de pesquisa, dos macro aos microcontextos e descreve os participantes; (4) a quarta aborda os procedimentos de produção de dados, com ênfase nas etapas e nos instrumentos utilizados; (5) a quinta apresenta as normas para a transcrição das sessões reflexivas e aulas gravadas; (6) a sexta trata dos procedimentos e categorias de análise de dados e a (7) sétima de questões de credibilidade.

## 2.1 A TEORIA CRÍTICA E A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

O objetivo desta subseção é apresentar o Paradigma Crítico e a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), pressupostos teórico-metodológicos adotados na condução deste trabalho.

O Paradigma Crítico enfatiza o processo de tornar o ser humano sujeito de suas próprias ações a partir da compreensão, com vistas a promover mudanças sociais por meio de sua ação simbólica, instrumental ou comunicativa. O foco não reside apenas na compreensão, mas na transformação dos contextos sociais. De acordo com Freitas (2003, p. 03), “no movimento de compreensão, [o sujeito] identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Compreende a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito” para o planejamento de ações que visam à transformação. O Paradigma Crítico está, pois, comprometido com a mudança tanto do indivíduo quanto da sociedade e com o processo de emancipação.

Segundo Triviños (1987 *apud* Fidalgo, 2018), o Paradigma Crítico está inserido na concepção da Teoria Crítica, originada no pensamento de intelectuais marxistas não ortodoxos que, ao analisarem os problemas sociais e culturais decorrentes do capitalismo tardio (MINAYO, 2009), elaboraram constructos teórico-filosóficos que se expandiram e influenciaram o pensamento ocidental entre as décadas de 1940 a 1970 do século XX. Esse grupo de intelectuais compôs a Escola de Frankfurt, na Alemanha, local de fundação do instituto no qual desenvolviam suas pesquisas. Destacam-se como principais expoentes Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. Suas raízes podem ser encontradas no Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx, e em Friedrich Engels, que “[...] considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais [...]” (MINAYO, 2009, p. 24). Porém, ultrapassa o Materialismo Histórico, ao enfatizar a necessidade da reflexão sobre aspectos da realidade, tais como o filosófico, o político, o cultural e o psicológico.

A Teoria Crítica pressupõe-se como dialética, pois analisa e estuda os contextos sócio-históricos com seus diferentes matizes, aliado ao entendimento das representações sociais e do pensamento humano, numa teia de relações, que se fundam num ponto cognitivo. A dialeticidade se encontra ainda na indissociabilidade entre teoria e prática, e na interação recíproca sujeito-objeto que se estrutura ao longo da história (SEVERINO, 2007). Comstock (1982), citado por Magalhães (2006a, p. 57), concorda com essa assertiva ao dizer que “o objetivo de uma pesquisa com base na Teoria Crítica do conhecimento é tornar os participantes conscientes e sujeitos na construção do seu discurso e de sua ação, com base no diálogo.” É por meio da dialeticidade que os contextos são modificados, a realidade é transformada e o conhecimento é construído, segundo uma perspectiva desenvolvimentista e evolutiva.

Para o teórico crítico, o conhecimento deve ser visto no contexto de sua constituição e na potencial contribuição para a evolução social, onde evolução social é concebida em termos de possibilidade para uma progressiva emancipação política e material. Esta visão coloca o conhecimento em uma perspectiva de desenvolvimento social e histórico que destaca seus potenciais repressivos ou emancipatórios (BREDO e FEINBERG, 1982b, p. 272).

Em face dessas características, o Paradigma Crítico tem sido denominado de abordagem sócio-histórica de pesquisa, principalmente por exaltar o papel da linguagem nos processos constitutivos do sujeito e também por considerar o desenvolvimento das funções mentais superiores como centrais na relação pesquisador-pesquisando, o que contribui para o estabelecimento de uma perspectiva dialógica de ciência, em vez de monológica. Diante desses aspectos, é possível perceber que inexistem aqui neutralidade científica (FREITAS, 2003; NININ, 2006).

Tal paradigma concebe os modos de atuação, pensamento e discurso de forma crítica, enfatizando a necessidade de transformação de um determinado contexto e dos participantes, a partir do questionamento e dos olhares reflexivos destes sobre suas práticas. Aqui o pesquisador é também um participante e não apenas observador, uma vez que tem por objetivo intervir no contexto investigado (MAGALHÃES, 2006f).

As soluções, longe de serem de exclusividade do pesquisador, resultam da colaboração com os demais participantes. Ou seja, são encontradas na trama dialógica que cerceia a cadeia de acontecimentos em determinado contexto, geralmente em instituições de cunho educacional. Sendo assim, o Paradigma Crítico, no qual se insere esta pesquisa, assume um caráter colaborativo a partir da adoção da metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol).

A pesquisa colaborativa tem sido caracterizada como um percurso inovador na educação porque volta sua atenção para a transformação dos sujeitos e as situações de aprendizagem e desenvolvimento que podem ocorrer coletivamente em instituições educacionais. Derivada da Pesquisa-Ação, encontra “suas raízes nos estudos de Reason e Rouan (1981), dedicados à investigação participatória humana” (NININ, 2006, p. 16), e tem sido desenvolvida por Magalhães desde 1990, a partir de seu trabalho de doutoramento sobre as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita em uma classe de alfabetização (MAGALHÃES, 2006f; FIDALGO, 2018).

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 (TSHC) de Vygotsky, bem como em estudos que adotam essa vertente, como os de Bredo e Feinberg (1982a), Kemmis (1987), Coles e Knowles (1993), citados por Magalhães (2006e). Compartilha a visão de ser humano postulada por esse quadro teórico, que, por sua vez, encontra ressonância na Teoria Crítica quanto ao fato de compreendê-lo como um sujeito que se constitui nas relações sociais mediadas pela linguagem, cerceadas pela dialogia e dialeticidade que perpassam as atividades humanas.

Nesse arcabouço teórico, a linguagem é fundante. Ela é o instrumento central a partir do qual o ser humano entra em contato com a cultura e organiza suas experiências. É sob a mediação da linguagem que ele constrói relações e se humaniza. Organiza o pensamento e o expressa através da palavra, que tem o poder de significar o mundo como reflexo da ressignificação do outro nas interações sociais (VYGOTSKY, [1934] 2009).

Ao acolher a linguagem como instrumento de mediação do ser humano com o mundo, a PCCol se assenta no fato do pesquisador ser o responsável por criar espaços de reflexão constantes com os demais participantes, as práticas educativas são analisadas à luz das teorias da aprendizagem – momento em que se encontram algumas discrepâncias plausíveis de serem minimizadas –, mediante a interlocução pesquisador-participante e dos modos compartilhados de reconstrução de tais práticas (MAGALHÃES, 2006f). De acordo com Magalhães, dentro desse quadro,

[...] o pesquisador teria o papel inicial de criar situações para que o professor se distancie de sua prática, retome seus objetivos em desenhar determinado currículo, relacione as ações cognitivas dos alunos com as oportunidades de aprendizagem criadas na sala de aula e discuta as visões que embasam sua prática e seu diálogo na sala de aula. Conforme o professor assume um papel cada vez mais atuante e reflexivo, o pesquisador retira o suporte e atua como um instigador, trazendo para discussão aspectos que não são enfatizados pelos professores ao refletirem sobre suas práticas (MAGALHÃES, 2006f, p. 54).

Assim, optamos por essa metodologia de pesquisa porque propomo-nos a atuar como pesquisador-participante no lócus de investigação no intuito de intervir dialógica e dialeticamente para transformar contextos que necessitem de novas perspectivas. Para tanto, compartilhamos do pensamento de Magalhães (2006f) de que o processo de intervenção ora citado 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 (ZDPs) que os conduza ao desenvolvimento de ações potencializadoras. Ou seja, de modificações que fluam ao longo do seu curso e produzam mudanças efetivas. A ZDP é uma zona de ação desconfortável (NEWMAN e 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 que isso ocorra, aspectos como a confiança e o confronto de ideias surgem no sentido de desafiar visões – sem conexão com a realidade – que constituam novos modos de agir. “Colaborar é, portanto, uma zona bastante

desconfortável de ação que [...] pressupõe a intensidade emocional dos outros, por meio da análise das suas (linguísticas) ações e traz à tona contradições” (MAGALHÃES, 2011, p. 18). Trata-se de um fenômeno imbuído de uma complexa carga afetiva e emocional. Por esse motivo, é definida ainda como “uma abordagem para toda a vida e está presente em diversos contextos [...]”, sendo um conceito substancial para a PCCol (JOHN-STEINER, 2000 *apud* RORRATO 2014, p. 170). Bray *et al* (2000 *apud* MAGALHÃES, 2006g), em seus estudos, reforçam essa ideia ao comentarem que, embora nesse tipo de pesquisa existam momentos de tensão e conflitos, nos quais os participantes, ao negociarem a construção dos significados partilhados, diverjam com base em conhecimentos e experiências particulares, a metodologia se caracteriza pelo engajamento contínuo dos participantes, movidos pela expectativa de mudança e emancipação social. Configura-se, portanto, num método com foco na participação colaborativa, em decisões negociadas de forma democrática.

A participação no âmbito desse tipo de pesquisa requer um investimento de colaboração e de tempo para que o processo se concretize. Por isso, envolve um engajamento comprometido e responsável em ações organizacionais e de tomadas de decisões. Disso se difere a cooperação, que caracteriza uma ajuda, na qual não se evidencia um interesse dos participantes em permanecerem e não se visualiza um vínculo em redes de interação. Há um desmedido descomprometimento, como se a situação-problema fosse responsabilidade apenas de uma esfera ou de um grupo, visto que, com frequência, o processo é “recomendado ou imposto” (LAROCQUE e FAUCON, 1997 *apud* NININ, 2006, p. 17). Outra diferença semelhante entre colaboração e cooperação é apontada por Damon e Delphis (1988), citados por Romero (1998, p. 22):

[...] cooperação é entendida como o trabalho conjunto de um grupo ao redor de uma tarefa subdividida em partes a serem completadas individualmente. A colaboração, por outro lado, envolve trabalho e aprendizado conjunto através de interações face a face.

Para Coles e Knowles (1993, p. 487 *apud* ROMERO, 1998, p. 23),

A verdadeira colaboração é provavelmente mais do que o resultado de um processo cujo objetivo seja o igual envolvimento dos participantes em todos os aspectos da pesquisa; mas, ao invés disso, o resultado do envolvimento para a negociação e ajuste consentido mutuamente, onde força, firmeza e disponibilidade de tempo dos participantes para o engajamento no processo são honrados.

A colaboração consiste ainda num arcabouço filosófico alicerçado no pensamento de Espinosa e nos escritos de Marx, por meio do qual o ser humano tem a sua experiência organizada e, assim, pode partilhar dialeticamente, como agente, na construção e transformação de si mesmo e do mundo. Ele é “criador e produto” (MAGALHÃES, 2014, p. 23). Mézaros (1970, p. 145), citado por Magalhães (2014, p. 23-24), comenta que, para Marx, o ser humano é “[...] universal e, por isso, livre, e o poder que lhe permite ser assim é a socialidade”. Logo, a capacidade de se relacionar e transformar a si mesmo e aos outros advém das redes de interação que estabelece sócio-historicamente, as quais são, por essência, constitutivas da sua subjetividade (VYGOTSKY, [1934] 2009; MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014). Entretanto, se o ser humano for alienado das atividades sociais, dos outros e da natureza, a tendência é que ele perca esse poder de transformação e entre em contradição. Magalhães (2011, p. 17), com base em Marx e nas discussões de Vygotsky sobre método, ancoradas, por sua vez, em Marx e Engels (VYGOTSKY [1930] 1991), diz-nos que:

[...] colaboração (bem como contradição) é entendida como central, uma vez que, apoiada em teorias e compreensões de mundo, organiza os processos sociais responsáveis pela constituição das formas de ser, as escolhas dos modos de ação-discursos quanto à produção e condução de pesquisas/projetos de extensão.

Por isso, é primordial que no movimento de colaboração, os participantes estejam atentos às vozes socioculturais envolvidas que, conforme apontam Marx e Engels, são responsáveis por “ultrapassar limitações, individualismo e alienação” e por criar contextos de “intensidade emocional e uma zona de ação desconfortável” (JOHN-STEINER, 2000, p.82 *apud* MAGALHÃES, 2014, p. 25; MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014). Dito de outro modo, todos os envolvidos devem ter “voz e vez” em todas as etapas da pesquisa: “desde o diagnóstico inicial, levantamento da situação problemática, estabelecimento de objetivos, coleta e interpretação de dados, até a

escritura de relatório, mas levando em consideração as múltiplas perspectivas” (MAGALHÃES, 2004).

Desse modo, fica evidente ao pesquisador que não convém uma postura de desconsiderar o posicionamento do outro ou impor modificações que lhe pareçam coerentes. A colaboração e o questionamento crítico não devem ser polarizados (MAGALHÃES, 2006d), tampouco convém que se baseie apenas no questionamento. Magalhães (1998, p. 173) salienta que colaborar nem sempre “significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores”. Não implica que “todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou de saber” ou que em todas as situações os participantes “dividam igualmente o ‘poder’ nas decisões”. Também não significa estabelecer relações opressivas de qualquer natureza. Colaboração visa a partilha de conflitos e situações com vistas à construção de novos conhecimentos, mediante relações democráticas e igualitárias. Coles e Knowles (1993), citados por Magalhães (2006e), reforçam essa assertiva quando dizem que é essencial compreender as contribuições de cada participante como uma teia compartilhada de modo distinto à relação hierárquica de poder entre pesquisador e pesquisando, característica de outras pesquisas.

Colaboração significa ainda um campo de conflitos que conduz à reflexão crítica, à negociação de valores, representações e significados, em que escolhas podem ser clarificadas e discutidas. “Envolve pensar e agir conjuntamente 'a fim de (re) construir conhecimento” (BRAY *et al.*, 2000, p. 07 *apud* MAGALHÃES, 2006g, p. 223). Nesse sentido, os participantes devem se posicionar como aprendizes (MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014; LIBERALI, 1999) de forma a criar contextos colaborativos nos quais a linguagem se constitua como instrumento central de argumentação e reconstrução de significados aplicáveis à prática pedagógica.

A argumentação abre espaço para o diálogo entre os participantes, que passam a compartilhar suas práticas e ideias. Cada participante expõe seu ponto de vista, justifica-o e o defende, mas ciente da possibilidade da contra-argumentação, que “deve salientar possibilidade de solução do problema”. Trata-se de uma atividade negociada, de natureza flexível, sem o objetivo de coibir a opinião

contrária. Ela é vista como um instrumento-e-resultado na discussão e reconstrução da prática, e não como um instrumento-para-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). Tal processo de argumentação e negociação é perpassado pela contradição, que possibilita, por sua vez, a problematização do objeto a partir de outras visões e modos de inserção crítica.

Nessa direção, para que um objeto seja modificado, o processo que ele percorre não pode ser pautado apenas por discordâncias, conflitos e incertezas, pois esse percurso dificilmente conduz à transformação visto que desconsidera o saber do outro. Tampouco o caminho trilhado pode ser permeado de total aceitação porque a base estrutural é crítico-reflexiva. Assim, “para que haja, de fato, uma mudança crítica nas ações dos participantes, é necessário que haja uma relação de contradição colaborativa, pois esta sozinha não traz transformação” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Para Magalhães (2010, p. 29):

Colaboração envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimento, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações, discursos, objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de atividade.

A colaboração de que estamos tratando ocorre a partir da reflexão, espaço em que os participantes compreendem a prática e conversam sobre suas escolhas, a fim de reorganizarem as ações, a partir do questionamento da teoria que, por sua vez, possibilita o surgimento de outras teorias responsáveis por nortear a transformação da prática. Magalhães (2006f) explica que a reflexão consiste num processo contínuo de autoquestionamento, entendido como recursivo e espiral, no qual o professor aprende a gerir suas ações e decisões e passa a desenvolver uma prática de aula em consonância com propósitos bem definidos. A autora define reflexão como:

[...] um processo de autoconhecimento em que o professor sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua sala (e.g o diálogo da sala de aula) para entender como teoria e prática

estão relacionados e para introduzir mudanças que julgar necessárias (MAGALHÃES, 2006f, p. 52).

Em suas pesquisas, Magalhães (1996) observou que muitos professores demonstravam interesse em participar desse processo impulsionados pela necessidade de entender as questões de ensino-aprendizagem, os conflitos em sala de aula e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. A busca pela compreensão e resolução da problemática vivenciada estimulava-os a refletirem criticamente acerca de suas ações. Contudo, a autora destaca a dificuldade apresentada, a princípio, por alguns em se desvincularem da forma comum de analisar a prática e o bloqueio que demonstravam em entender os fatos sob outra perspectiva, distinta daquela.

À medida que ultrapassavam essa etapa inicial e se tornavam conscientes do próprio discurso, assumiam seu papel como sujeitos ativos no processo sócio-histórico, e não mais como objetos. Agiam com vistas à transformação das condições sociais. Em função disso é que Magalhães (1996, p.60), ao se apoiar em Kemmis (1987), comenta que, segundo este autor “no contexto educacional, [...] reflexão crítica significa explorar de forma autoconsciente a natureza social e histórica de nossas relações como agentes no processo educacional, bem como investigar a relação entre pensamento e ação” (MAGALHÃES, 1996, p. 05).

Com base em Grimmett (1998), Magalhães (2006c, p.100) diz-nos que:

[...] *reflexão* é entendida como uma ferramenta para praticar compreensão e transformação e envolve: (a) repensar a situação através de questões de clarificação; (b) discutir aspectos ignorados anteriormente; (c) atribuir novos sentidos a situações já discutidas.

Ao repensar, o agente tem a possibilidade de corrigir distorções e convicções equivocadas na tentativa de resolver o problema. “Reflexão crítica envolve uma crítica das pressuposições nas quais nossas convicções tenham sido construídas” (MEZIROW, 1995 *apud* NININ, 2006, p. 27).

De modo distinto a modelos de autorreflexão regidos pelo diálogo unidirecional, utilizados em trabalhos cujo papel do pesquisador se limita a ouvir e construir interpretações, a reflexão crítica proposta pela PCCol se configura na mediação do pesquisador, responsável por criar um espaço dialógico (KEMMIS, 1987; GITLIN *et al.*, 1988; DILLON *et al.*, 1989 *apud* MAGALHÃES, 1996). Pois, é

“impossível que o pesquisador entenda os participantes sem um diálogo que objetive o entendimento mútuo, que objetive levar todos os envolvidos a ver o mundo de forma diferente e a agir dentro dessa nova visão” (GITLIN *et al.*, 1988, p. 15 *apud* MAGALHÃES, 1996, p. 62-63), e sem considerar também a ação conjunta dos participantes, que se detêm em compreender as contradições entre intenções e ações, denominadas por Habermas (1982) de distorções comunicativas.

Ao propor a Teoria da Ação Comunicativa, o teórico contemporâneo da Escola de Frankfurt teve como objetivo traçar orientações para uma comunicação livre entre os seres humanos, constituidora de sua subjetividade. Distanciando-se da racionalidade instrumental, tipificada na relação meios e fins, Habermas visualizou o resgate da racionalidade comunicativa em esferas da atividade humana até então rompidas. Por isso, creditou ao diálogo a possibilidade do ser humano retomar o seu papel de sujeito nas interações sociais. (HABERMAS, 1982).

Em sua teoria, o filósofo afirma que a interação – que, em sua visão, é livre de qualquer coerção –, ocorre por meio da linguagem, mediada por atos de fala propostos pelos sujeitos, referentes a três mundos: o objetivo, relacionado aos aspectos físicos do meio; o social, próprio das normas institucionais; e o subjetivo, referente aos indivíduos e aos seus sentimentos e habilidades. Ramos (2003, p. 16), com base em Habermas (1982), elucida que, ao se comunicar, o ser humano “transforma o meio em mundos representados, ou seja, a estrutura do conhecimento se forma com base nos conhecimentos que os agentes possuem acerca dos mundos [...] que constituem o contexto específico de sua atividade”. Por conseguinte, as ações dos sujeitos são avaliadas e julgadas em relação às suas representações de mundo.

Assim, nas ações de linguagem, os agentes expressam julgamentos quanto à verdade dos conhecimentos em relação à eficácia da intervenção no mundo objetivo (ação teleológica); julgamentos quanto à conformidade das normas sociais (ação regrada por normas); julgamentos quanto à autenticidade do que o agente revela de seu mundo objetivo (ação dramatúrgica) (MAGALHÃES, 2006h, p. 99).

Para tanto, é necessário que haja um nível mínimo de consenso, de forma a legitimar ou refutar valores e normas por meio da argumentação, embora nesse

processo possam ocorrer distorções comunicativas: quando as pessoas produzem mal-entendidos, mas não os reconhecem devido à falsa suposição de consenso. Somente um observador neutro percebe que os participantes não entendem um ao outro. Segundo Habermas (1982), as distorções comunicativas não consistem em meros problemas sociais. Elas refletem as dificuldades dos sujeitos, nas práticas discursivas, em reconhecerem o outro e revelam os mecanismos de dominação e controle nas trocas simbólicas.

A reflexão crítica – já discutida neste trabalho - organiza-se, portanto, como um espaço de discussão que possibilita aos interagentes – agentes envolvidos na atividade da linguagem - acolher e analisar as representações, posicionamentos e ações dos outros de forma colaborativa. Na PCCol, esse espaço, traduzido preferencialmente enquanto Sessão Reflexiva (SR), é guiado por dois objetivos principais: organizar a argumentação para discutir a prática do professor, com foco no aprendizado dos alunos, avaliar a teoria que embasa as ações, bem como negociar colaborativamente a construção de novos conhecimentos (MAGALHÃES, 2006g, 2006h).

Inicialmente o pesquisador realiza a observação vídeogravada das aulas. Posteriormente, assiste a filmagem com o professor. Na sequência, estrutura a sessão reflexiva, na qual atua como mediador e momento em que serão postas as dúvidas, incertezas, angústias e conflitos que marcam as contradições ou não da prática. “As sessões podem propiciar contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos” (MAGALHÃES, 1998, p. 176).

Nessa direção, a reflexão crítica precisa ser contemplada numa perspectiva de transformação social na qual os professores caracterizam a realidade, refletem e atuam sobre ela, com vistas a modificá-la. (MAGALHÃES, LIBERALI e LESSA, 2006). Para Kemmis (1987), citado por Liberali (1999), a reflexão crítica assume papel fundamental nesse contexto porque insere os interagentes na história e na ação por meio da autoavaliação à luz da reflexão. Desse modo, eles se tornam partícipes e integrantes ativos da vida social e, principalmente, de sua própria prática. “A reflexão crítica, portanto, implica numa visão da prática como práxis, isto

é, uma ação informada e comprometida que leva em conta tanto o pensamento (teoria formal) quanto a ação” (KEMMIS, 1987 *apud* LIBERALI 1999, p. 15).

O processo de reflexão crítica está alicerçado nos estudos de Smyth (1992), que, ao se fundamentar em Freire ([1970] 1987), sugere quatro ações condutoras de questionamentos que, embora dispensem uma hierarquia obrigatória, não podem ser entendidas de forma dicotomizada, porque, além de serem essenciais para a reflexão crítica, a possibilidade de questionamento e mudança é maior se os participantes perpassarem por cada uma delas, a saber: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir.

Na primeira etapa, caracterizada pela Ação de Descrever, a ideia é oferecer oportunidade para que o professor se distancie da prática para compreender os motivos das suas escolhas. Smyth (1992, p. 296) explica que:

[...] em essência, o objetivo é que, para articular adequadamente os princípios da prática educacional, os professores devem começar com uma consideração da sua prática, como forma de obter o conhecimento, crenças e princípios que empregam tanto para caracterizar sua prática e decidir o que deve ser feito<sup>53</sup>.

A pergunta central que sintetiza essa ação é “*O que eu faço?*”.

Uma vez que o professor tenha compreendido suas escolhas, a próxima etapa – a Ação de Informar – consiste em analisá-las com base na própria descrição e nos valores que a norteiam para entender as teorias que deram forma e conduziram suas ações. Romero (1998, p. 55) salienta que:

[...] essa ação permite o 'desmascaramento' das premissas que regem o ato de ensinar, constituindo-se em um passo decisivo para se questionar ações rotineiras adquiridas com base em *senso comum*<sup>54</sup> e identificar princípios que orientam a ação pedagógica.

A pergunta que resume essa ação, segundo Smyth (1992, p. 296), é “*O que agir desse modo significa?*”.

<sup>53</sup> Citação original: “In essence, the claim is that to articulate adequately the principles that lie behind teaching, teachers must start with a consideration of current practice as the way of gaining entree to the “knowledge, beliefs, and principles that [they] employ in both characterizing that practice and deciding what should be done” (SMYTH, 1992, p. 296).

<sup>54</sup> Romero (1998, p. 55) se baseia na noção de *senso comum*, explicitada por Luckesi (1994, p. 94) como “conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos”.

A partir disso, o professor poderá entender quais objetivos e ideologias conduzem suas ações: a emancipação ou a continuidade da desigualdade social? (RAMOS, 2003). Essa terceira etapa, denominada de Ação do Confrontar, permite que o professor questione concepções intrinsecamente relacionadas com o contexto sociocultural e político. É importante ressaltar que as concepções e escolhas adotadas pelo professor são reflexo da malha cultural e política na qual está inserido, não sendo produto direto de suas opções (LIBERALI, 1999). Segundo Liberali (1999, p. 17), “o confrontar envolve buscar as inconsistências da prática entre preferências e modos de agir”. As perguntas que dão voz a essa etapa são: “*O que minhas práticas dizem sobre meus pressupostos, valores e crenças sobre o ensino? De onde essas ideias vieram? Que pontos de vista do poder elas incorporam?*”<sup>55</sup> (SMYTH, 1992, p. 299). Nessa terceira etapa, o professor, após ter compreendido e analisado suas ações, reflete sobre elas, com o objetivo de redefinir o seu percurso. De forma consciente, percebe que a realidade vivenciada pode ser transformada e, intencionalmente, busca alternativas para o fazer. A reconstrução se dá através do movimento dialógico e dialético à medida que uma postura reflexiva crítica é assumida frente à realidade que, em outro momento, parecia imutável.

Machado e Aranha (2013), em seus estudos, alertam para a importância das perguntas que o pesquisador faz em cada etapa do processo reflexivo. Acentuam que elas devem envolver *o quê*, *o porquê*, *o como* e *o para quê*. Bray *et al* (2000 *apud* MAGALHÃES, 2011), discutindo o papel do pesquisador, apontam que, nesse tipo de pesquisa, é possível incluir a sua própria experiência ao explorar a questão, assim como procurar ouvir e entender as experiências de outros participantes (MACHADO e ARANHA, 2013).

De forma geral, essas etapas contribuem para repensar ações, confrontar representações e teorias que embasam a prática pedagógica por meio do diálogo, da argumentação e da organização do discurso. Para Magalhães (2006c), entender como o discurso se organiza é crucial para a construção de novas representações sobre os conceitos que sustentam, validam e propiciam sentido às ações, tais como

---

<sup>55</sup> Versão original: “What do my practices say about my assumptions, values, and beliefs about teaching? Where did these ideas come from? What views of power do they embody?” (SMYTH 1992, p. 299).

“ensinar” e “aprender”. Contudo, Golder (1996), citado por Magalhães (2006c, p. 101), salienta que “a organização de discursos que se propõem a modificar as representações dos interlocutores e a propiciar espaço de negociação eficaz não é simples”. É, na verdade, uma arena conflitante. Por isso, algumas questões precisam estar postas para que o discurso se efetive enquanto dinâmica de contestação, justificação e negociação. Assim, é preciso que a “situação seja discutível, o objeto do discurso esteja estabelecido, o ponto de vista seja justificado e o espaço para negociação seja garantido” (MAGALHÃES, 2006c, p.101).

Da mesma forma que as sessões reflexivas, as entrevistas semiestruturadas se constituem como instrumento metodológico do processo de reflexividade crítica, pois permitem apreender sentidos e significados veiculados nas práticas em sala de aula, passíveis de serem desvelados pelo pesquisador, na interpretação da análise e reconstrução das ações, essenciais para a transformação do contexto sócio-histórico e o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem entre os participantes.

Quando a prática é analisada e pensada sob a égide da reflexão crítica colaborativa e organizada a partir do discurso, a intervenção se torna mais produtiva, visto que impacta diretamente na reconstrução das ações em sala de aula e modifica a relação da escola com a sociedade. O resultado alcançado impele outras vertentes e espaços de atuação escolar.

Entretanto, segundo Magalhães (2006f), o processo de reflexão não ocorre com frequência nas escolas pelos professores. Dentre os possíveis motivos, destaca-se o fato de a compreensão crítica, o questionamento e a própria reflexão não serem atividades fáceis de desenvolver. Há ainda questões como o isolamento da escola, a reprodução de uma cultura que não é a sua por parte do professor, a dificuldade em relacionar teoria e prática, e, por último, não menos complexo que as demais, a natureza e a constituição da sala de aula, com variáveis que, por vezes, impossibilitam a ação reflexiva. A esse respeito a autora comenta que

[...] refletir sobre ou durante a ação não é tão comum ao professor por várias razões: por exemplo, devido à complexidade da sala de aula em que inúmeras ações acontecem simultaneamente [...]. Além disso, a falta de tempo para leituras que os levem a refletir sobre novas maneiras de se ver os processos de ensino-aprendizagem [...] também dificulta o processo reflexivo (MAGALHÃES, 2006f, p. 52).

Em suas pesquisas Magalhães (1998, 2006c) discute que a reflexão dificilmente é visualizada nas escolas como um procedimento na busca por soluções para os problemas que se apresentam. O que persiste nesses espaços é o raciocínio utilitário na tentativa de encontrar respostas rápidas e inconsistentes, ao invés do pensamento colaborativo, que deveria permear as práticas escolares.

Ao adotarmos a PCCol como referencial teórico-metodológico, propusemo-nos a criar contextos de reflexão crítica colaborativa que permitissem aos participantes entenderem suas práticas e ações em relação ao desenvolvimento de um currículo prescrito em documentos norteadores, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), como os PCNs e as DCNs, e percebessem a necessidade de implementar as adaptações curriculares em salas de aula que possuem alunos surdos matriculados, frente as situações-problemas que se apresentavam. E, cientes de que raramente há espaço para reflexão nas escolas em face do isolamento e do pragmatismo que comanda a resolução de contextos problemáticos, bem como o automatismo que tem permeado as práticas docentes quanto ao fato de aplicar um currículo prescrito, sem que haja, muitas vezes, qualquer alteração por parte de alguns professores que assumem a posição de consumidores do currículo e, nessa direção, contribuem para uma inclusão excludente, quer seja educacional, quanto social; dispusemo-nos a criar contextos dialógicos colaborativos, em que, por meio da discussão argumentativa, os professores pudessem descrever suas experiências e encontrar novos direcionamentos para as ações em sala de aula. Ou seja, procuramos estabelecer um espaço de formação de agentes críticos reflexivos, rumo à emancipação na tomada de decisões, que permitiu aos professores modificarem aspectos do currículo na prática. Em outras palavras, objetivamos criar um espaço de negociação e ajustes, para a transformação do *status quo*, e contra a manutenção de um currículo promotor da desigualdade.

Evidencia-se, portanto, neste trabalho, a intencionalidade em intervir, de maneira colaborativa, no contexto investigado. À medida que o contexto é impactado e os professores se constituem como agentes reflexivos críticos, o pesquisador também é modificado no decurso e nas tessituras do caminhar, visto que dialoga

com vozes multifacetadas frente à realidade observada e se posiciona a serviço da transformação dialética.

Esta subseção abordou o Paradigma Crítico e enfatizou a PCCol como referencial adotado para a condução desta pesquisa. Na próxima subseção abordaremos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teorização que se soma ao quadro apresentado e colabora no encadeamento dos pressupostos teórico-metodológicos.

## 2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Esta subseção tem como objetivo apresentar os princípios do Interacionismo Social e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamentais para nos indicar elementos que auxiliarão a organizar a discussão. Relacionaremos essa teorização à discussão sobre sentido e significado<sup>56</sup>, que abordamos na fundamentação teórica, ao invés do termo representação – frequentemente usado pelo ISD –, dado a vinculação deste trabalho à Teoria Vygotskyana.

Adotamos o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, somado à Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), devido à sua filiação à Psicologia Vygotskyana, fundamento ao qual também nos vinculamos e que permeia o corpo deste trabalho, e ainda por serem a linguagem e o funcionamento do discurso cerne desta teorização.

O ISD se insere, a princípio, no quadro do Interacionismo Social, do qual apreende seus princípios para emergir como ciência voltada para as questões da linguagem. O Interacionismo Social tem sua gênese também em Vygotsky. Ancora-se em teóricos como Marx, Spinoza e Engels, cujos pressupostos se voltam para o objetivo de se constituir como ciência única, integrando as dimensões sociais e humanas (BRONCKART, 2006). Pondera o desenvolvimento biológico como resultado dos processos histórico-culturais de socialização que perpassam as relações dos indivíduos entre as gerações. Nesse sentido, a interação e as formas de organização social que os seres humanos estabeleceram para o desenvolvimento das inúmeras atividades, tanto aquelas relativas à sobrevivência quanto as da ordem dos agrupamentos, fomentaram as bases para o processo de humanização. Desta feita, o Interacionismo Social tem como essência o processo de transformação do organismo vivo em pessoa no decurso da história, mediado, sobretudo, pelas interações semióticas. Tal como postula Vygotsky, o desenvolvimento humano é concebido a partir de uma perspectiva evolucionista humana, pautado na dialética histórica (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

---

<sup>56</sup> A discussão sobre sentido e significado se encontra na fundamentação teórica deste trabalho, seção 1.

Dada a centralidade das relações semióticas, do papel da linguagem e do funcionamento do discurso na construção do humano, o ISD se insere nos meandros da abordagem do Interacionismo Social e exerce suas funções, com ênfase nas ações situadas de linguagem como unidade de análise do funcionamento humano, por entendê-las como instrumentos principais de humanização, sem as quais não ocorreriam os processos identitários, a formação do conhecimento e o impulso da capacidade criadora (BRONCKART, 2006). O trabalho do ISD, segundo Bronckart (2006), consiste, pois, em agregar e conduzir trabalhos, nessa linha teórica e de ação, que tenham como objetivo relacionar o papel da atividade discursiva ao desenvolvimento humano.

Com foco no agir enquanto unidade de análise do funcionamento humano, mais especificamente em relação ao agir comunicativo, o ISD se baseia em Bakhtin, em relação à noção de gênero do discurso e na dialogicidade da linguagem, em Saussure, quanto ao estatuto do signo e ao sistema de língua, e em Habermas, que aborda os mundos discursivos, entre outros autores (BRONCKART, 2006).

Para Bronckart (2006), o agir comunicativo é constitutivo do social e do psiquismo especificamente humano (BRONCKART, 2006). Tal assertiva pode ser compreendida se analisarmos a emergência da linguagem. Ela teria surgido dada a necessidade de interação dos indivíduos em diferentes atividades, por meio de negociações. À medida que havia uma correspondência entre as emissões de uma mensagem sonora e designativa a respeito de alguma operação negociada ou sobre aspectos do meio, surgiam os signos.

Os signos passaram a veicular os significados (construídos coletivamente), que se organizam em estruturas de conhecimentos, denominadas por Habermas (1982) de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O primeiro equivale às ações dos sujeitos sobre o mundo físico, que podem ser medidas e constatadas; o segundo, às formas de cooperação, que codificam e revelam a forma de agir socialmente – os comportamentos padronizados, as convenções sociais, as orientações de fala; e o terceiro, ao conhecimento acumulado sobre as características dos indivíduos, que demonstram o modo particular de agir. Ou seja,

os significados são tecidos na coletividade e veiculados nos textos por eles produzidos, de onde se podem apreender também os sentidos.

Os mundos propostos por Habermas não são estáveis, mas se encontram em permanente estado de transformação. A existência dos três mundos se deve à variedade de conhecimentos produzidos coletivamente. E os textos produzidos pelos sujeitos carregam os sentidos e os significados acerca dos mundos, que codificam as bases do agir humano e os aspectos da razão.

Têm-se então as leis e os documentos norteadores, de caráter prescritivo, produzidos pelo MEC, e os textos elaborados pelo professor durante a prática, que também veiculam sentidos e significados sobre o modo de agir. Por isso é que Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (2006) destacam a relevância das pesquisas analisarem os textos do professor, sejam orais ou escritos, pois, dessa forma, além de se estabelecer uma diferenciação entre eles, é possível colaborar para que o professor “se realize no trabalho” (SAUJAT, 2004 *apud* BARRICELLI, 2007, p. 84).

Em relação ao *agir*, Bronckart (2006), conceitua-o de forma genérica, como sendo todo e qualquer comportamento ativo de um organismo vivo. Ao abordá-lo de forma simétrica com Vygotsky e Saussure, lembra-nos que a linguagem é constitutiva do sujeito e as práticas languageiras situadas são os principais instrumentos de desenvolvimento dos conhecimentos, da formação identitária e das ações humanas. Para ele,

A espécie humana é aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhes permitem construir um espaço gnosiológico, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos (BRONCKART, 2006, p. 137).

Por isso, a necessidade do agir ser distinguido em *agir geral* e *agir de linguagem*. Bronckart (2006) propõe essa distinção apenas para elucidar didaticamente as conceitualizações, pois ambas as formas se encontram em relação dialética e indissociável. O *agir geral* diz respeito às práticas não verbais e “pode ser apreendido sob o ângulo das atividades coletivas” (BRONCKART, 2006, p. 138) que requerem a cooperação em atividades básicas de nutrição, defesa e sobrevivência.

O *agir de linguagem* são as práticas que mobilizam significações e relações semióticas e podem também ser apreendidas sob o ângulo coletivo, “na forma de atividades de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 138), ao assegurarem a comunicação e a compreensão para o desenvolvimento das práticas colaborativas. Esse tipo de agir se expressa através dos textos, sejam orais ou escritos, o que torna possível ao ser humano interagir socialmente e agir sobre o mundo. Como podemos perceber, as duas se intercalam. É por isso que

Todo texto constitui o correspondente empírico ou linguístico de um agir languageiro e sua estrutura interna é marcada por essa dimensão praxiológica fundamental; esse agir languageiro está articulado ao agir não verbal ou geral, e, conseqüentemente, os textos devem ser analisados nas suas relações com esse agir geral (BRONCKART, 2006, p. 193).

Os textos se constituem enquanto unidades comunicativas superiores que veiculam uma mensagem estruturada, com vistas a produzir um efeito no destinatário e correspondem à unidade do agir languageiro. Dada a existência de uma variedade enorme de textos, Bronckart optou por utilizar a designação gêneros de textos, em vez de gêneros do discurso por considerá-las correspondentes (BRONCKART, 2006).

Os textos elaborados pelo indivíduo responsável pela ação ou por seu observador carregam sentidos e significados e deixam entrever as interpretações das condutas em ação ou atividade. Os dados brutos são denominados de *agir*. Já os dados interpretados, de ordem individual ou coletiva, podem ser intitulados de ação ou atividade, respectivamente. Essas terminologias se tornam mais evidentes se analisarmos, por exemplo, as prescrições presentes nos textos. Quando um determinado agir é interpretado como individual, temos as ações, e quando é coletivo, apresenta-se como atividade.

Abordamos nesta subseção os princípios gerais do IS e do ISD, enfatizando a vertente do agir, e sua relação com os conceitos de sentido/significado, centrais para a análise que nos propusemos.

### 2.2.1 O TRABALHO EDUCACIONAL ENQUANTO AGIR: POR QUE ANALISÁ-LO?

Discutiremos nesta subseção o trabalho enquanto forma de agir, detendo-nos, porém, no trabalho educacional a partir das prescrições presentes nos textos que configuram o agir docente.

O trabalho abarca uma rede de significados e de forma genérica, encontra-se relacionado aos termos prática, agir e atividade (BRONCKART, 2006). Nas sociedades tradicionais, trabalho era sinônimo de agir. Foi apenas a partir do século XV, com o surgimento das sociedades industriais e do capitalismo, que transformou a produção coletiva em bens comercializáveis, que o trabalho se converteu numa atividade econômica, separada das demais, configurando-se como autônoma. Desde então, adquiriu a acepção de trabalho tal como a concebemos.

O trabalho, enquanto organização socioeconômica, possibilitou duas formas de análise. Uma, que parte diretamente do empregador preocupado com a produção, a racionalização e os meios para aumentar a lucratividade; e outra, ligada aos estudiosos, que se debruçaram em entender o agir humano em situações de trabalho. Independente de quem analisa, fato é que existe uma dualidade de protagonistas: os responsáveis pela concepção trabalhista, que definem as jornadas, a divisão das tarefas e a forma de executá-las, e os trabalhadores, que desenvolvem as atividades, dependendo, para tanto, de esforços físicos e psicológicos (BRONCKART, 2006; LOUSADA, 2006). Esses dois níveis coexistem em quase todas as atividades e, no campo da educação e do currículo, não é diferente, pois existem pessoas responsáveis pela prescrição das ações docentes e indivíduos que as realizam. Devido à tal realidade é que o ISD manteve um olhar mais acurado para a área do trabalho educacional.

O desenvolvimento de pesquisas no campo educacional emergiu, inicialmente, do esforço empreendido pelos trabalhos das didáticas das disciplinas escolares. Tais pesquisas convergiram em direção à necessidade dos sistemas de ensino se adaptarem para atender às exigências socioeconômicas de uma sociedade em constante evolução e aos novos conhecimentos elaborados pelo

campo científico e sua necessidade de serem adaptados e compactados em disciplinas escolares (BRONCKART e MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006).

No primeiro momento, a adaptação dos saberes científicos se deu de forma direta, por meio de aplicacionismos que não levaram a resultados satisfatórios, visto que esses conhecimentos científicos não podem ser aplicados forma direta na escola, sem antes conhecer as suas nuances. Além disso, para agir sobre a escola, é necessário compreendê-la e considerar o seu estado atual (BRONCKART, 2006).

Em decorrência do aplicacionismo, surgiram as didáticas das disciplinas escolares entre 1960 e 1970, que, entre outros interesses, detiveram-se na área da transposição didática. Após o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, os estudiosos começaram a questionar até que ponto os conhecimentos transpostos e os métodos elaborados eram eficazes, o que demonstrou a diferença existente entre as prescrições, as intervenções didáticas e o campo real do trabalho docente. Disso resulta a necessidade das pesquisas enfatizarem as situações de trabalho educacional, mais precisamente aquelas relacionadas à atuação do professor.

Portanto, é também para o campo do trabalho educacional que o ISD tem conduzido seus estudos, por meio de uma análise linguístico-discursiva, com base nos textos que prescrevem, caracterizam e se propõem a delimitar o trabalho do professor e seus contornos.

A questão sobre o trabalho que destacamos aqui, apoiada no ISD, assume importância capital, uma vez que nosso objetivo central consiste em investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados. Se se presume, mediante documentos prescritos que regulamentam as ações docentes (trabalho prescrito<sup>57</sup>) e pela dinâmica da aula, na qual é o professor o responsável pelo desenvolvimento

---

<sup>57</sup> Trabalho prescrito pode significar uma tarefa designada; enquanto que o trabalho realizado seria o resultado do cumprimento da tarefa. Lousada (2006, p. 76), com base em Clot (1999), diz-nos que “[...] o trabalho prescrito pela instituição/empresa materializa-se em um conjunto de textos, que podem ser regras, programas e procedimentos que regulam as ações no trabalho. Já o trabalho realizado seria apreendido por meio da observação do conjunto de condutas efetivamente realizadas pelo trabalhador.”

curricular (trabalho realizado<sup>58</sup>), evidencia-se a centralidade que os estudos sobre o trabalho educacional adquirem para a temática sobre a qual nos debruçamos.

Discutimos o trabalho educacional docente enquanto forma de agir a partir de textos prescritivos. Interessa-nos, agora, tratar do modelo de análise textual proposto pelo ISD e outros conceitos fundamentais para a análise dos dados deste trabalho: o contexto sociointeracional, o conteúdo temático, os tipos de discurso e as modalizações.

### 2.2.2 O MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL PROPOSTO POR BRONCKART

Considerando que o trabalho educacional docente será aqui analisado tendo como ponto de partida textos relativos à ordem da prescrição, esta subseção tem como objetivo apresentar o modelo de análise textual proposto por Bronckart.

Para produzir um texto, seja oral ou escrito, o agente mobiliza, por meio das ações de linguagem, sentidos e significados sobre os mundos formais – físico, social e subjetivo –, que podem ser versões observadas no grupo em que está inserido ou relativas à forma como ele percebe o mundo. Este último tipo exerce influência direta na construção de um texto empírico. Para efeito de análise, é importante esclarecer que quando o pesquisador analisa um texto, dificilmente terá acesso à situação de ação interiorizada do agente, da qual se originam os sentidos do tema tratado. Entretanto, é possível identificar as marcas de linguagem, as intenções e motivações do agente produtor (BRONCKART, 1999).

Ao mobilizar as representações textuais, o agente o faz em duas direções: no sentido do *contexto de produção* e do *conteúdo temático*. O contexto de produção “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência – tida pelo autor como necessária, mas não mecânica – sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). Os parâmetros estão organizados em dois conjuntos: um que diz respeito ao mundo físico e reúne as produções verbalmente concretas das ocorrências delimitadas a partir de quatro parâmetros: 1) o lugar de produção (o lugar físico); 2) o momento de produção

---

<sup>58</sup> Idem a (57).

(extensão do tempo); 3) o emissor / o produtor ou locutor e 4) o receptor. O outro conjunto agrupa as produções relacionadas às formações sociais no mundo subjetivo, ou seja, as interações comunicativas que ocorrem a expensas de um espaço-tempo subjetivo e integra quatro aspectos centrais: 1) O lugar social do emissor, que questiona: De onde partem as interações textuais? Da escola, da família, do exército? 2) A posição social do emissor, que pode ser de pai, de cliente, de super-herói 3) A posição social do receptor, que lhe confere o estatuto do destinatário (papel de aluno, de criança, de amigo) e 4) Os objetivos da interação. Quais são eles?

Com relação ao conteúdo temático, Bronckart (1999) conceitua-o como todas as informações apresentadas de forma explícita no texto e que partem dos sentidos e significados do agente-produtor. Tratam-se de “conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (BRONCKART, 1999, p 98).

No momento em que ocorre uma ação de linguagem e um texto é produzido, os conhecimentos, experiências e níveis de desenvolvimento mobilizados pelo agente são reestruturados e reorganizados em mundos discursivos – por serem semiotizados –, nos quais as coordenadas de ação são diferentes daquelas do mundo ordinário. O processo de reorganização e reestruturação desses conhecimentos está diretamente vinculado à arquitetura geral do texto, da qual se apreende o plano global, que evidencia os tipos de discurso, as sequências e os parâmetros mobilizados na ação de linguagem.

Segundo Bronckart (1999), a organização textual é concebida como um folhado composto por três níveis: *a infraestrutura geral do texto* (formado pelo plano geral, o tipo de discurso e as sequências. O plano geral envolve o conjunto dos conteúdos temáticos e sua organização), *os mecanismos de textualização* (que buscam articular a conexão, bem como a coesão nominal e verbal) e *os mecanismos enunciativos* (responsáveis pela manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, enunciam os posicionamentos, deixando-se entrever os julgamentos e avaliações em relação ao tema abordado, que são as modalizações).

Na análise de dados, utilizaremos apenas alguns conceitos do ISD, como contexto de produção, conteúdo temático, tipos de discurso (restringindo-nos ao grau de implicação e autonomia dos participantes, quando houver e/ou for necessário) e modalizações.

Esta subseção tratou do modelo de análise textual proposto por Bronckart, apresentou a definição proposta pelo autor sobre conteúdo temático e contexto de produção e delineou, de forma breve, a infraestrutura geral do texto. A próxima subseção se deterá em caracterizar os contextos de pesquisa, bem como o perfil dos participantes e os procedimentos para produção, seleção e análise de dados.

## 2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

Esta subseção tem como objetivo caracterizar o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes. Visando à organização das informações, a dividiremos em três subseções: (1) a primeira tratará do macrocontexto da pesquisa; (2) a segunda abordará o microcontexto, com enfoque nos aspectos da escola e das salas de aula relativos à inclusão e ao currículo escolar, (3) e a terceira apresentará um breve perfil dos participantes.

### 2.3.1 O MACROCONTEXTO DA PESQUISA

A fim de termos uma visão da macroestrutura urbana que abriga a escola na qual desenvolvemos a pesquisa, abordaremos, nesta subseção, as principais características da cidade de Osasco. Em seguida, detalharemos a unidade escolar e suas características.

Localizada a uma latitude de 23°47'31" oeste da grande São Paulo, a cerca de 16 km desta, Osasco apresenta altitude de 740 a 1009m e clima subtropical úmido, com verões quentes e chuvosos. Dista em seus limites, ao norte, de São Paulo capital; a leste e sul, de Cotia; a sudoeste, de Carapicuíba e a oeste, de Barueri.

Osasco surgiu como um bairro da capital paulistana. Em sua configuração original, existiam apenas chácaras e fazendas à margem do Rio Tietê. Foi ali que Antônio Agu, imigrante italiano, em 1887, decidiu comprar uma fazenda e se firmar como proprietário de vários negócios e empreendimentos na região. Na época, ele fundou uma olaria, que a princípio tinha como objetivo produzir telhas e tijolos. Posteriormente, agregou ao negócio a comercialização de tubos e cerâmicas, dando origem à 1ª indústria da cidade, conhecida como a Companhia de Cerâmica Industrial de Vila Osasco. Agu teve como sócio, nesse empreendimento, o Barão Dimitri Sensaud de Lavaud<sup>59</sup>. Antônio Agu criou também, em 1895, a Estação

---

<sup>59</sup> Informações históricas obtidas nos *sites*:

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=353440&search=sao-paulo|osasco|infograficos-historico>. Acesso em: 05 jan. 2017.

Ferrovária da região e várias casas nos arredores para acolher funcionários que trabalhavam na construção. Devido a isso, os dirigentes da Estrada de Ferro, quiseram nomear a estação com o nome dele, mas o empreendedor não aceitou, e pediu-lhes que homenageassem a sua cidade natal na Itália: Osasco.<sup>60</sup>

A partir de então, a cidade cresceu e se desenvolveu em larga escala. Várias pessoas migraram para trabalhar no comércio e nas indústrias que, aos poucos, instalaram-se ali. A mão de obra trabalhadora formou a população local e Osasco se expandiu rapidamente. Por causa de seu crescente desenvolvimento, a partir do século XIX nas áreas da indústria, do comércio e do serviço, emancipou-se em 1962, após um plebiscito permeado de contraposições, tornando-se uma dentre as mais populosas e prósperas cidades do Estado de São Paulo.<sup>61</sup>

Osasco possui o 2º. Maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de São Paulo, ultrapassando, inclusive, muitas capitais brasileiras como Recife, Florianópolis e Salvador, e apresenta o 9º. maior PIB do Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015 e o 2º. maior do Estado de São Paulo. O município conta hoje com uma população estimada em 696.382 habitantes e uma área de 10.700,61 km<sup>2</sup>. É considerada a 6ª cidade mais populosa do Estado de São Paulo e a 26ª do Brasil.<sup>62</sup>

A cidade tem um notório desenvolvimento na área econômica. Conta com um parque industrial de aproximadamente 500 indústrias de todos os portes, com destaque para o setor metalúrgico. Muitas das principais indústrias desse ramo estão concentradas em Osasco, como Asea Brown Boveri e Ford do Brasil. A cidade abriga também a matriz do Banco Brasileiro de Descontos (Bradesco) e as sedes dos Centros das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), da Federação das Associações Comerciais (FACESP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e

---

<http://prefeitura.osasco.sp.gov.br/InternaCidade.aspx?ID=22>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<sup>60</sup> Idem a (7)

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://prefeitura.osasco.sp.gov.br/InternaCidade.aspx?ID=22>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<sup>62</sup> Informações obtidas nos sites:

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=353440&search=sao-paulo|osasco|infograficos:-historico>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<http://prefeitura.osasco.sp.gov.br/InternaCidade.aspx?ID=22>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<http://www.qedu.org.br/cidade/1689-osasco/ideb>

<https://www.visaoeste.com.br/escolas-municipais-de-osasco-ultrapassam-meta-no-ideb/>

Pequena Empresa (SEBRAE). Osasco possui também unidades do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. É a cidade que mais atrai investimentos, como polo comercial da região metropolitana de São Paulo<sup>63</sup>.

Em relação à educação, Osasco possui sistema de ensino público e privado em todos os níveis da Educação Básica e do Ensino Superior. As escolas da prefeitura atendem à Educação Infantil e as escolas do Estado, ao ensino fundamental I, II e ao ensino médio. Não há escolas municipais de educação especial para surdos, como na capital. Todos os surdos estudam em escolas comuns com acessibilidade em Libras em qualquer nível ou etapa da Educação.

Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador da qualidade do ensino na rede pública, em 2015, as escolas municipais obtiveram 5,9 pontos no 1º. Ciclo do ensino fundamental. A meta era 5,8. Já o 2º. Ciclo permaneceu com a nota de 2013, de 4,3 pontos, sem atingir a meta de 5,0<sup>64</sup>. Em relação à taxa de analfabetismo, dados do censo demográfico do IBGE de 2010, indicam 3,61 % (aproximadamente 18.708 pessoas). O maior índice se encontra em pessoas com mais de 60 anos. Ainda segundo dados do IBGE, em 2015, o número de matriculados no ensino fundamental era de 92.060, enquanto no ensino médio era de 35.703 jovens.<sup>65</sup>

Apesar de seu notório desenvolvimento, Osasco enfrenta graves problemas nas áreas político-administrativa, da saúde, da educação, do transporte público, do meio ambiente – como as enchentes que se intensificam em épocas de fortes chuvas –, e da segurança. Em 2015, a cidade ficou marcada, nos seis primeiros meses do ano, como um dos cenários da maior chacina de sua história, que matou 15 pessoas. Índices criados pela Revista Exame, por meio de dados obtidos da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo, que consideram os crimes com

---

<sup>63</sup> Idem a (10)

<sup>64</sup> <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4736104>.

<sup>65</sup> <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/suppme/analiseresultados2.shtm>. Acesso em: 05 jan. 2017.

registro e lesão grave ou morte na ocorrência, mostram que Osasco se encontra como 4ª colocada, com 18,52 crimes/10.000 habitantes.<sup>66</sup>

Apresentamos as principais características da macroestrutura urbana que abriga a escola na qual desenvolvemos a pesquisa. Na próxima subseção, esboçaremos um panorama da instituição.

### 2.3.2 O MICROCONTEXTO DA PESQUISA

Descreveremos nesta subseção o contexto em que realizamos a pesquisa, com enfoque para os aspectos relativos à inclusão e ao currículo escolar. Denominaremos de Escola “A”<sup>67</sup>, a instituição participante, localizada na cidade de Osasco.

A Escola “A” é a única da rede pública da cidade de Osasco que atende aos alunos surdos do ensino fundamental II e ensino médio, que anteriormente estudavam no ensino fundamental I, em escolas municipais.

Em termos de acessibilidade, as duas entradas da escola possuem guias rebaixadas com portas e portões amplos. Existem salas de aula no andar térreo e primeiro andar. Contudo, não há rampas de acesso ao 1º andar, nem elevadores. A escola não dispõe também de banheiros adaptados ou recursos de tecnologia assistiva.

A escola segue as matrizes curriculares do Estado de São Paulo, fornecidas pela Secretaria de Educação, em forma de fascículos, que norteiam os planejamentos anuais, semanais e os replanejamentos dos docentes e da coordenação. Os professores têm à sua disposição livros e apostilas. Por vezes, utilizam os dois suportes de ensino ou apenas um somado a outro material. Quanto às adaptações curriculares, faltam subsídios para a sua implementação. Com relação às adaptações, segundo a coordenadora Carmem, “elas são mais [...] orientadas pelos próprios interlocutores [intérpretes de Libras]”. Sobre essa questão, Carmem diz:

---

<sup>66</sup> <http://exame.abril.com.br/brasil/as-cidades-mais-violentas-da-grande-sp-osasco-e-a-4a/>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<sup>67</sup> Essa denominação tem como objetivo, salvaguardar a identidade da escola.

Quadro 2: A dificuldade em implementar as adaptações curriculares na Escola “A” – dados da entrevista com a coordenadora Carmem

*Carmem 9: As discussões existem dentro das ATPCs<sup>68</sup>, né? A gente vem durante o ano letivo sempre abordando uma maneira de atender as demandas realmente, mas ainda é... tá muito longe de conseguir viabilizar as adaptações, por falta de experiência mesmo, por falta de pessoas que possam contribuir ((para)) que sejam mais competentes, que tenham formação. A própria Secretaria não subsidia, né, esses trabalhos na Diretoria e a Diretoria não fornece nada para as escolas estaduais, principalmente. Então assim a gente se vê de mãos atadas. Com relação às adaptações, elas são mais assim... orientadas pelos próprios interlocutores, que eu acho que fazem mais do que deveriam, e eu acho que eles que merecem esse louvor todo aí, de ajuda, de apoio; porque eles vão atrás e buscam mesmo os resultados.*

Os planejamentos anuais e semestrais não são específicos para o currículo ou calendário acadêmico. Segundo Carmem, existem discussões nas reuniões de ATPCs sobre a inclusão dos alunos surdos. Os intérpretes de Libras atuam na mediação e formação durante esse momento (quadro 3).

Quadro 3: Discussão sobre a inclusão dos alunos surdos, nas reuniões de ATPCs na Escola “A” - dados da entrevista com a coordenadora Carmem

*Lucineide 4: Nas reuniões de ATPCs existe discussão voltada pra temática da inclusão dos alunos surdos de forma geral ou de forma específica?*

*Carmem 4: Com certeza, né? É tanto que a gente conta com os nossos interlocutores, né, como já foi visto, não sei se você chegou a ver, mas o trabalho que a gente fez, efetivamente, de formação continuada foi no sentido de fazer realmente algumas adaptações, de ilustrar pros nossos professores as dificuldades que os nossos alunos têm quando estão dentro de sala e fazer o papel inverso, né? É :: eles no lugar do aluno, né? Passamos várias atividades que poderia vir a minimamente contemplar, ilustrar, diria assim. Não é nem contemplar... de ilustrar e fazer várias reflexões a respeito das nossas demandas, realmente, que a cada momento, a cada processo, tá melhorando.*

Desenvolvemos a pesquisa em duas salas de aula: o 9º ano “B” e o 9º ano “D”. A primeira sala tem 28 alunos matriculados. Entre esses, há quatro surdos que se comunicam por meio da Libras. A segunda conta com 32 alunos, dos quais dois são surdos e que também se comunicam por meio da Libras. Ambas as turmas contam com intérpretes em todas as aulas. Quanto ao espaço físico, as salas possuem ventiladores e armários para livros, as cadeiras são dispostas de forma enfileirada e a mesa do professor, próxima à lousa. Os surdos ocupam as primeiras cadeiras e os intérpretes ficam ao lado direito da sala.

<sup>68</sup> ATPCs - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Pautamo-nos em descrever, nesta subseção, a escola na qual desenvolvemos a pesquisa, com ênfase nas questões que dizem respeito ao currículo e à inclusão escolar. Na sequência, apresentaremos os participantes.

### 2.3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Objetivamos, nesta subseção, apresentar os participantes da pesquisa. Considerando o objetivo central do presente trabalho, selecionamos, como participantes primários, os professores, que desenvolvem as adaptações curriculares, os alunos surdos, a quem devem ser direcionadas essas adaptações – no caso específico deste trabalho - e a pesquisadora. Como participantes primários, então, temos dois professores de Língua Portuguesa: Artur<sup>69</sup> e Suzana; seis alunos surdos: Katarina, Tamires, Sandra e Marcos (alunos do 9º ano “B”), Mariana e Roseli (alunas do 9º ano “D”); e a pesquisadora. Os participantes secundários<sup>70</sup> são: (1) Carmem, a coordenadora pedagógica, (2) dois intérpretes de Libras: Fernanda e Joaquim, e (3) Juliana, professora de Língua Portuguesa de outra escola localizada em Guarulhos.

A seguir, descreveremos os participantes.

#### **A pesquisadora**

Desde a minha atuação em um projeto de inclusão de alunos surdos em escolas da rede pública em que trabalhei como professora<sup>71</sup> e intérprete<sup>72</sup> de Libras,

---

<sup>69</sup> Como forma de salvaguardar as identidades, os nomes de todos os participantes desta pesquisa são fictícios.

<sup>70</sup> Denominamos de dados secundários, porque eles objetivam subsidiar as discussões. Devido ao volume extensivo de dados produzidos nas escolas localizadas em Osasco (Escola A) e Guarulhos (Escola B), onde desenvolvemos a pesquisa, tornou-se necessário que centralizássemos nossa atenção, durante a análise e interpretação dos resultados, nos dados de uma escola especificamente: a Escola “A”. Porém, considerando que desenvolvemos a pesquisa, também, na Escola “B”, decidimos recorrer aos dados desta escola, mais especificamente, aos da professora Juliana, como forma de apoiar as discussões.

<sup>71</sup> Possuo Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras (MEC/INEP/UFSC, 2008) e Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras (MEC/INEP/UFSC, 2007), ambas na categoria fluentes em Libras com nível superior completo, obtidas por meio do Exame Nacional para Certificação de Libras (Prolibras). O Prolibras foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

<sup>72</sup> Idem a (71).

procuro estudar questões referentes à inclusão, ao processo de ensino-aprendizagem e ao currículo escolar.

Por meio dessa imersão, surgiram as primeiras inquietações sobre como oferecer uma educação de qualidade aos surdos, numa escola e sociedade marcadas incisivamente pela exclusão. Foi então que, no mestrado, resolvi estudar o desempenho escolar do aluno surdo em contexto de inclusão educacional e pude compreender como as ações articuladas entre as áreas da Saúde e Educação colaboram para a construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo, apesar do descompasso que ainda existe entre essas áreas. Durante esse período, observei que as particularidades de aprendizagem dos alunos surdos não eram contempladas pelos professores no desenvolvimento curricular.

Somada a essas experiências, a minha prática como professora em cursos de licenciatura de disciplinas de Inclusão e Libras em instituições de ensino superior da rede pública e privada da cidade de São Paulo possibilitou-me ouvir relatos de professores em formação, que já atuavam na docência, acerca das dificuldades de adequar o currículo ao aluno surdo e de construir uma escola que acolha as diferenças. Por isso, passei a investigar, de forma mais densa, as adaptações curriculares na inclusão educacional dos surdos e as questões que permeiam essa temática, como a formação inicial e contínua do professor.

Dada a minha trajetória profissional, a problemática vivenciada e por acreditar na construção de uma escola democrática que ofereça educação de qualidade e valorize as potencialidades dos alunos, é que escolhi escolas da rede pública estadual de ensino para desenvolver este trabalho de doutoramento.

### **Artur**

Professor de Língua Portuguesa há cinco anos na Escola “A”, trabalhou anteriormente na iniciativa privada. Graduou-se em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura e participa atualmente de programas de educação contínua promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A respeito dessa formação, diz:

Quadro 4: Participação do professor Artur em cursos de formação contínua – dados da entrevista

*Artur 23: Eu faço é ... da Secretaria de Educação é... o “Aventuras do Currículo Mais”. É... tem um outro que eu não me recordo o nome, mas eu tô fazendo dois cursos online da Secretaria de Educação. Por que... .de uma forma ou de outra é a única coisa que eles oferecem, né? Então pra você não ficar totalmente alheio ao que tá acontecendo, eu tenho que me inteirar dessa forma.*

Artur tem experiência em lecionar em salas com alunos surdos matriculados. Não sabe se comunicar em Libras, mas afirma que está se esforçando para aprender. Segundo ele:

Quadro 5: Conhecimento de Libras do professor Artur – dados da entrevista

*Artur 35: [...] O único conhecimento que eu tenho foi aquele adquirido na faculdade, conforme já falamos anteriormente, que é irrelevante. Mas no dia a dia, conforme a convivência, é... se eu ficar na sala só com os alunos surdos, eu não vou ter problema de saber que ele tá pedindo pra ir ao banheiro, sinais de ir ao banheiro, sinal que eu tenho que pedir pra ele copiar, pra ele estudar... esses sinais básicos, como dar boa tarde pra ele, como tratá-los com educação, pedir licença, essas coisas básicas é... eu sei devido a convivência com todos eles. Então é :: se eu ficar sozinho com um aluno surdo, nós não vamos ficar em mundos diferentes, vai ter uma, assim... uma barreira, mas eu vou conseguir conviver com eles tranquilamente. Mas é mais na prática do dia a dia do que um conhecimento acadêmico.*

## Suzana

Ensina Língua Portuguesa na Escola “A” há 16 anos e possui vinte e cinco anos de docência. É formada em Letras, não cursou pós-graduação, mas participou de cursos de formação contínua promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ela não sabe se comunicar em Libras.

Suzana não tem experiência anterior de trabalho em salas de aula inclusivas. Quando questionada sobre como tem sido a experiência atual em lecionar para alunos surdos, diz:

Quadro 6: Sobre a experiência em lecionar para alunos surdos – dados da entrevista com a professora Suzana

*Suzana 5: [...] na realidade, eu não vejo como inclusão. Eu vejo como exclusão [...]. A forma como aconteceu, assim, é muito prático, né, pro Estado, né, então assim, não tem mais escolas pra eles. Então assim, agora vai todo mundo pra uma escola pública, assim como o deficiente auditivo, alunos com deficiência visual. Então aí o professor, você se vê com esses alunos, e você tem que dar conta, e assim, como? Então assim, isso vai angustiando o professor, né? Eu acho que a forma como acontece... os nossos primeiros alunos, não tinham intérprete. Intérprete é até uma coisa recente, né? Relativamente*

recente.

### **Carmem**

Atuou durante três anos como professora de Matemática na Escola “A”. Depois desse período, assumiu a coordenação. Possui trinta anos de magistério. Quando desenvolvemos a pesquisa, estava há apenas seis meses nessa função. É graduada em Matemática e especialista em Gestão do Ensino Superior. Tem alguns cursos de educação contínua, como Libras e Mediação de Conflitos. A respeito do processo de inclusão dos alunos surdos na escola, comenta:

Quadro 7: Opinião da coordenadora sobre a inclusão dos alunos surdos na Escola “A”

*Lucineide 3: Como tem sido o processo de inclusão na escola? Como você avalia?*

*Carmem 3: Então é :: o processo de inclusão enquanto estar coordenadora, ele é muito diferente de quando você está professora em sala de aula, né? Então isso pra mim, tudo é novo. Porque como eu estava em outro... antes de aposentar eu era diretora de um núcleo pedagógico, né? E a inclusão veio nesse período. E aí, quando eu estive aqui, nessa escola, eu vim, né, num cargo novo como professora e atuando com aluno, eu tive que fazer algumas adaptações, né? Me servi daquilo que eu já sabia, né? Então é :: eu tenho, por exemplo, curso de - dentro da Matemática – Soroban pra cego, algumas coisas do gênero, mas nada com profundidade. Apenas umas coisas bastante superficiais que, na medida do possível, atendem, mas não satisfazem.*

### **Katarina, Tamires, Sandra e Marcos**

São alunos da Escola “A” há três anos. Quando desenvolvemos a pesquisa, a professora de Língua Portuguesa era Suzana e eles cursavam o 9º ano B. Surdos, comunicam-se por meio da Libras. Segundo Suzana (quadro 8), embora sejam alfabetizados, não são letrados. Têm dificuldade principalmente em leitura e escrita.

Quadro 8: Os alunos são alfabetizados, mas não letrados – dados da 3ª. SR com a professora Suzana

*Suzana 14: [...] eles são alfabetizados, mas não são letrados<sup>73</sup>. Eles... não só os surdos, mas os demais. Eles têm essa dificuldade de ler e depois conseguir expressar aquilo que*

<sup>73</sup> Alfabetização e letramento são termos que possuem significados distintos, “[...] que frequentemente têm sido confundidos e até mesmo fundidos” (SOARES, 2004, p. 97). A partir das definições no Novo Dicionário Aurélio, Soares (1998) explicita que alfabetização é a ação de ensinar a ler e a escrever; alfabetismo se refere ao estado ou qualidade de alfabetizado, e este último, como aquele que sabe ler e escrever. Já o termo letramento é originado da palavra inglesa “literacy”. A raiz desta é proveniente do latim “littera”, o qual acrescido ao sufixo “cy”, da língua inglesa, forma “literacy”, que indica “estado” ou “condição de” quem sabe ler e escrever. Surgiu em estrita ligação com o termo alfabetização e contempla o significado contrário de analfabeto (SOARES, 2010). No Brasil, três

*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?*

Quadro 9: As principais dificuldades dos alunos surdos do 9º ano B, da Escola “A” – dados da entrevista com a professora Suzana

*Lucineide 24: Com foco em salas inclusivas, em sua opinião, quais as principais dificuldades que os surdos apresentam?*

*Suzana 24: Leitura, escrita, falando em termos de conteúdo. A maior dificuldade é conhecer língua portuguesa, né, que assim, normalmente eles chegam pra mim, copistas. Mas, produzindo, assim, muito pouco, né? É :: essa é a principal dificuldade em termos de conteúdo.*

### **Mariana e Roseli**

Estudam na escola “A” há três anos. Quando desenvolvemos a pesquisa, o professor de Língua Portuguesa era Artur e elas cursavam o 9º ano D. Mariana demonstra dificuldade<sup>74</sup> em se comunicar por meio da Libras. Segundo Artur, ela não consegue ler (quadro 10). Roseli, sim, se comunica<sup>75</sup> por meio da Libras. Ambas têm dificuldade em produzir textos escritos (quadro 11).

Quadro 10: Sobre o nível de leitura das alunas surdas do 9º ano D – dados da 1ª. SR com o professor Artur

*Artur 27: Aí, o que acontece, eu preciso trazer isso. Às vezes, que nem a Mariana... ela não consegue ler, ela não consegue ler. Não consegue mesmo. A Roseli não, a Roseli é preguiçosa, porque eles se acostumaram também ao intérprete ir lá e ler [...].*

Quadro 11: Sobre a produção individual escrita das alunas surdas do 9º ano D – dados da 2ª. SR com o professor Artur

*Artur 35: Eu acho que... eu acho assim: a produção ((escrita)) individual é como você, é como você mesma viu, a produção individual ela não, não acontece, por conta da dificuldade [...].*

formas distintas são utilizadas para compreender o termo letramento, mediante conceitos propostos por Kleiman (1995), Soares (1998) e Kalman (2004). Neste trabalho, deteremos nossa atenção nas perspectivas educacional/pedagógica e social, segundo Soares (1998). A autora considera que letramento escolar “são as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 56, 57), e letramento social “[...] é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (SOARES, 1998, p. 36-37).

<sup>74</sup> Dados das notas de campo.

## Juliana

Leciona Língua Portuguesa há vinte anos na escola localizada em Guarulhos e tem vinte e quatro anos de docência. É formada em Letras e possui cursos de especialização em Língua Inglesa. Na época da pesquisa, cursava Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, Letramento e Literatura, e participava do curso “Oficina de Leitura” promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ela conhece alguns sinais da Libras e o alfabeto manual.

Juliana não tem experiência anterior em lecionar em salas inclusivas. Afirma que começou a aprender quando se mudou para São Paulo e começou a trabalhar na escola (dados da entrevista).

## Fernanda e Joaquim

Fernanda é intérprete de Libras do 9º ano B e trabalha há dois anos na Escola “A”. É formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Libras. Joaquim é intérprete de Libras do 9º ano D e atua há dois anos na Escola “A”. É também pedagogo com especialização em Libras.

Quadro 12: Entrevista com os intérpretes de Libras, Joaquim e Fernanda, da Escola “A”

*Lucineide 1: Qual a sua formação?*

*Fernanda 1: Eu sou pedagoga e pós-graduada em Libras.*

*Joaquim 1: Eu sou pedagogo e sou é :: especialista e pós-graduado em Libras também.*

*Lucineide 2: Há quanto tempo você trabalha aqui na escola?*

*Fernanda 2: Há dois anos.*

*Joaquim 2: Eu, aqui na escola é :: dois anos. Dois anos também.*

*Lucineide 3: Há quanto tempo você atua como intérprete de Libras?*

*Fernanda 3: Três anos.*

*Joaquim 3: Eu, cinco anos.*

Nesta subseção, delineamos o perfil dos participantes primários e secundários. Na próxima subseção, trataremos dos procedimentos aos quais recorreremos para a produção, seleção e análise dos dados.

## 2.4 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Descreveremos, nesta subseção, as etapas, os instrumentos e os procedimentos para a produção dos dados. Em concordância com Gonzalez (2005), Fidalgo (2018) e Aguiar e Bock (2011), optamos por utilizar a conceituação produção de dados, ao invés de coleta de dados, porque entendemos que estes são produzidos mediante a articulação do pesquisador com os demais participantes, da reflexão de aspectos visíveis com o arcabouço teórico e por meio de significados compartilhados; e que, embora não sejam evidentes no mundo empírico, contribuem para superar a ideia de “coletar dados”. Ou seja, consiste num novo modelo, que Gonzalez (2005, p. 119) define como “um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos”.

### 2.4.1 ETAPAS E PERÍODOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, apresentamos as etapas anteriores e posteriores à produção dos dados e o tempo para sua realização. A importância desta subseção se dá para que fique claro o processo de entrada e permanência no campo, visto que esse processo é, geralmente, marcado por conflitos que modificam o trabalho que está sendo realizado. Passamos agora a descrevê-las:

- a) Reuniões com os diretores e os coordenadores da escola – Contatamos cinco escolas: duas localizadas na zona norte da cidade de São Paulo, uma em Osasco, uma em Guarulhos e uma no bairro do M’Boi Mirim (Região Sul da cidade de São Paulo). Realizamos reuniões com a direção e a coordenação para apresentar o projeto e solicitar autorização para a pesquisa. Obtivemos a autorização de três escolas: uma localizada na zona norte de São Paulo, uma em Osasco e uma em Guarulhos. Na escola localizada em Guarulhos, desenvolvemos a pesquisa no 2º. Semestre de 2015, e na escola localizada em Osasco, no

2º. Semestre de 2016. Em razão do volume de dados produzidos, optamos em recorrer, prioritariamente, aos dados da escola localizada em Osasco e utilizarmos os dados da escola localizada em Guarulhos, para subsidiar ou suplementar as discussões. Além disso, consideramos, também, o fato de que, na primeira escola, havia um espaço mais favorável para o desenvolvimento da pesquisa. Na escola localizada na zona norte de São Paulo, a professora de Língua Portuguesa declinou da participação na última etapa. Desenvolvemos a pesquisa nessa escola no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Devido à impossibilidade de conclusão, não recorreremos aos dados dessa escola.

- b) Reuniões com os professores – Apresentamos o projeto aos professores de Língua Portuguesa e os convidamos para participarem da pesquisa de forma voluntária. Na escola localizada em Guarulhos, conversamos com dois professores e um aceitou participar. Na escola de Osasco, conversamos com oito professores e dois concordaram. Os professores que deram anuência participaram de todas as etapas da pesquisa. Já na escola localizada na zona norte de São Paulo, apesar de quatro professores terem aceitado participar, devido a inúmeros impedimentos, conseguimos desenvolver quase todas as etapas da pesquisa, com uma professora.
- c) Observação das aulas – Gravamos em vídeo quatro aulas de língua portuguesa dos professores: Artur e Suzana (participantes primários) e Juliana (participante secundário).
- d) Realização das Sessões Reflexivas, gravadas em áudio, com os professores Artur, Suzana e Juliana.

De forma a sintetizar as etapas e os períodos para a produção dos dados, apresentamos uma linha do tempo da pesquisa.

Quadro 13: Linha do tempo dos eventos da pesquisa – Escola “A”

<b>DATA</b>	<b>EVENTO/ENCONTRO</b>
06/06/2016	Reunião com a diretora para apresentar o projeto e solicitar autorização para a pesquisa.

08/06/2016	Reunião com a coordenadora pedagógica para apresentar o projeto e solicitar autorização para a pesquisa.
15/06/2016	Reunião com dois professores de Língua Portuguesa para apresentar o projeto e solicitar a participação voluntária.
20/06/2016	Reunião com seis professores de Língua Portuguesa para apresentar o projeto. Dois aceitaram, assinaram o TCLE e o Termo de Autorização de Filmagem.
21/06/2016	Reunião com o intérprete de Libras do 9º ano D para apresentar o projeto e solicitar a autorização voluntária. Assinatura do TCLE e do Termo de Autorização de Filmagem.
23/06/2016	Reunião com o intérprete de Libras do 9º ano B para apresentar o projeto e solicitar a autorização voluntária. Assinatura do TCLE e do Termo de Autorização de Filmagem.
08/08/2016	Reunião com a coordenadora – ajustes de horário para a realização do projeto.
16/08/2016	Reunião com os pais dos alunos surdos do 9º ano D para apresentar o projeto e solicitar participação. Assinatura do TCLE e do Termo de Autorização de Filmagem.
18/08/2016	Reunião com os pais dos alunos surdos do 9º ano B para apresentar o projeto e solicitar participação. Assinatura do TCLE e do Termo de Autorização de Filmagem.
24/08/2016	1ª. Filmagem – Aula do professor Artur (9º ano D), às 13h. Tema da aula: Concordância verbal. Diferenças entre linguagem formal e informal. Com base na letra de uma música, o professor pediu que os alunos adequassem, em grupo, o texto à linguagem formal. As alunas Mariana e Roseli estavam presentes, assim como Joaquim, o intérprete de Libras.
29/08/2016	1ª. Filmagem – Aula da professora Suzana (9º ano B), às 13h. O tema da aula foi sobre advérbios. Suzana explicou a temática de forma expositiva e depois aplicou uma atividade. Katarina, Tamires, Sandra e Marcos estavam presentes, bem como Fernanda, intérprete de Libras.
08/09/2016	1ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana, às 18h30.
12/09/2016	2ª. Filmagem – Aula da Professora Suzana (9º ano B) às 13h. A professora aplicou uma avaliação escrita de português. Estavam presentes Katarina, Tamires, Sandra e Marcos e Fernanda.
15/09/2016	1ª. Sessão Reflexiva com o professor Artur, às 16h30.
21/09/2016	2ª. Filmagem – Aula do Professor Artur (9º ano D), às 13h. Tema da aula: Manifesto. Os alunos se organizam em grupos. O professor entrega dois textos sobre manifestos e explica aos alunos esse gênero textual. Depois, pede que escrevam um manifesto com o tema: “Libras para todos”. Mariana e Roseli estavam presentes, assim como Joaquim, intérprete de Libras.
13/10/2016	2ª. Sessão Reflexiva e entrevista com o professor Artur, às 16h30.
17/10/2016	2ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana, às 18h.
24/10/2016	3ª. Filmagem – Aula da professora Suzana, às 13h. Temática da aula: Leitura

	de contos. A professora retomou a diferença entre conto e crônica. Em seguida, fez a leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Depois, conversou com os alunos sobre a questão que o texto apresenta, a violência contra a mulher. Katarina e Tamires, compareceram à aula. A intérprete de Libras estava presente.
26/10/2016	3ª. Filmagem - Aula do professor Artur, às 13h. Tema da aula: Libras. À pedido do professor, o intérprete e Mariana ensinaram alguns sinais de Libras para os colegas, como sinais de apresentação pessoal, frutas, capitais, regiões brasileiras, entre outros. Falaram sobre a Lei N.º. 10.436/2002 e a cultura surda.
27/10/2016	Ensaio da peça sobre o conto “O sorriso da caveira”, com Katarina, Tamires, Sandra e Marcos, os intérpretes de Libras e a pesquisadora, às 11h. 3ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana, às 16h30.
31/10/2016	Ensaio da peça sobre o conto “O sorriso da caveira”, com Katarina, Tamires, Sandra e Marcos, os intérpretes de Libras e a pesquisadora, às 11h. 4ª. Filmagem - Aula da professora Suzana, às 13h. Todos os alunos falaram sobre a releitura da capa do livro “Maus”, que produziram. Em seguida, os alunos surdos apresentaram, em Libras, o conto “O sorriso da caveira”. A intérprete de Libras e a pesquisadora interpretaram o conto para os alunos ouvintes.
23/11/2016	3ª. Sessão Reflexiva com o professor Artur, às 12h20. 4ª. Filmagem – Aula do professor Artur, às 13h. Tema da aula: Libras. O professor aplicou uma atividade avaliativa de Libras para os alunos ouvintes, com o auxílio da pesquisadora e de Mariana. O intérprete precisou se ausentar nesse dia.
29/11/2016	4ª. Sessão Reflexiva e entrevista com a professora Suzana, às 14h.
05/12/2016	4ª. Sessão Reflexiva com o professor Artur, às 13h.
08/12/2016	Entrevista com os intérpretes de Libras, às 14h.
19/12/2016	Entrevista com a coordenadora pedagógica, Carmem, às 13h.

#### 2.4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Abordamos, nesta subseção, os instrumentos (meios) e os procedimentos (formas como utilizamos cada instrumento) selecionados para a produção dos dados.

Utilizamos doze observações das aulas de Língua Portuguesa, doze Sessões Reflexivas – igualmente divididas entre os professores –, uma entrevista com cada um dos três professores, uma entrevista com a coordenadora pedagógica, uma entrevista com os intérpretes da Libras, duas anotações de campo, leis e alguns

documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e os PCN Adaptações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.

Para efeito de análise, separamos os dados em primários e secundários<sup>76</sup>. Os primeiros foram analisados e os outros serviram de apoio e comparação, na maioria dos casos, para contribuir com algo já discutido com os dados primários. Descreveremos, a seguir, os procedimentos utilizados.

### **Observação das aulas de Língua Portuguesa**

Para Severino (2007, p. 125), a “observação [...] permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” porque possibilita um registro fidedigno para examinar uma determinada realidade.

No caso desta pesquisa, observamos as aulas de Língua Portuguesa com o intuito de verificar a implementação ou não das adaptações curriculares, registrar a metodologia adotada pelos professores e atentar para os aspectos contemplados no desenvolvimento curricular da disciplina. As observações serviram como instrumento para que professor e pesquisador refletissem sobre as ações. Para tanto, ambos assistiam à gravação da aula e elencavam os assuntos que julgavam mais pertinentes para discutirem durante as sessões reflexivas.

Segundo Magalhães (2006g, p. 94):

[...] a observação das ações gravadas em vídeo ou áudio tem sido [...] conduzida individualmente por cada participante, para deixar o professor mais à vontade para refletir sobre sua ação e para escolher os instantes que desejaria colocar para discussão conjunta.

As observações possibilitaram um panorama da configuração da turma quanto a número de alunos, organização da sala de aula, interação aluno-aluno, aluno-professor, surdo-intérprete e professor-intérprete, assim como foi útil para

---

<sup>76</sup> Os dados secundários são: as observações das aulas de Língua Portuguesa, as Sessões Reflexivas e a entrevista com a professora Juliana. Todos os outros dados são primários.

acompanharmos o desenvolvimento dos alunos surdos durante a resolução de atividades de Língua Portuguesa.

Gravamos as aulas com auxílio de uma câmera Sony HDR-CX220 e um tripé. Como se tratava de um registro de imagem, solicitamos autorização dos pais dos alunos, dos professores e dos intérpretes de Libras. Os pais dos alunos surdos, os professores e os intérpretes, assinaram o termo de filmagem. Quanto aos alunos ouvintes, não obtivemos concordância de todos em relação à filmagem. Por isso, com o apoio dos professores, alteramos a configuração das salas e posicionamos a câmera em lugares estratégicos para registrar apenas os participantes que concederam a autorização.

Optamos por filmar duas aulas consecutivas de cada professor – sendo estabelecidos, *a priori*, quatro dias de filmagem a fim de registrar a continuação das atividades. As aulas de Artur foram filmadas no 9º ano D, às quartas-feiras, das 13h às 13h50 e das 14h40 às 15h30; e as aulas de Suzana, no 9º ano B, às segundas-feiras, das 13h às 14h40, no segundo semestre de 2016.

Quadro 14: Data e conteúdo das aulas gravadas dos participantes primários

<b>AULAS DOS PROFESSORES - PARTICIPANTES PRIMÁRIOS</b>			
<b>ARTUR</b>		<b>SUZANA</b>	
<b>Dia da aula</b>	<b>Tema</b>	<b>Dia da aula</b>	<b>Tema</b>
24/08/2016	Concordância verbal. Diferenças entre linguagem formal e informal.	29/08/2016	Advérbios.
21/09/2016	Gênero Manifesto	12/09/2016	Avaliação escrita.
26/10/2016	Aula de Libras (ministrada pelas alunas surdas e o intérprete no horário de aula do professor Artur).	24/10/2016	Leitura de contos.
23/11/2016	Aula de Libras (ministrada pelas alunas surdas e o intérprete no horário de aula do professor Artur).	31/10/2016	Releitura dos contos.

### **As Sessões Reflexivas (SRs)**

Após a observação e filmagem das aulas de Língua Portuguesa, disponibilizamos aos professores uma cópia do arquivo em CD ou por e-mail, a fim de viabilizar o seu acesso. Todos assistiam à gravação separadamente e, na sequência, reuníamos-nos em horários pré-agendados para as sessões reflexivas.

Realizamos doze sessões reflexivas com os professores, num total de quatro para cada um deles, gravadas com o mesmo equipamento utilizado na filmagem das aulas observadas. As SRs aconteceram em espaços da escola, como a biblioteca, a sala dos professores ou salas de aula, em que havia raras interferências de pessoas ou ruídos externos.

De forma a nortear a discussão, preparamos previamente um roteiro de perguntas semiestruturadas sem o objetivo de verificar o saber do outro ou persuadi-lo à mudança de posicionamento, como se o conhecimento e opiniões do pesquisador fossem superiores aos dos demais participantes. As perguntas foram baseadas, prioritariamente, nas ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir, propostas por Smyth (1992), e tiveram como propósito “oferecer oportunidades para que o outro manifestasse seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de sua experiência individual e sociocultural compartilhadas, impulsionando transformações” (NININ, 2013, p. 26), e foram estruturadas para a construção de espaços dialógicos voltados à solução de uma determinada problemática.

Segundo Ninin (2013), as perguntas incidem diretamente na ZPD com possibilidade de negociação e compartilhamento de significados. Elas “assumem o lugar do instrumento-e-resultado, o que, segundo Newman e Holzman (1993), corresponde ao instrumento que, ao mesmo tempo em que provoca transformações no ser humano, é por este transformado” (NININ, 2013, p. 54).

Ao assumirmos a posição de pesquisador-participante, utilizamos as perguntas para mediar a discussão e a reflexão sobre aspectos da prática, do currículo, das questões de ensino-aprendizagem e de caminhos que poderiam ser traçados para a implementação de adequações curriculares durante as sessões reflexivas. Ademais, estabelecemos um espaço de formação que permitiu aos professores se distanciarem de suas ações, relacionarem teoria e prática e efetivarem mudanças que considerassem necessárias. Quando o professor assumia um lugar ativo e reflexivo, o pesquisador “atuava como instigador trazendo para a discussão aspectos que não são enfatizados pelos professores ao refletirem sobre suas práticas” (MAGALHÃES, 2006f, p. 54).

As sessões reflexivas são, portanto, uma nova forma de organizar o discurso para discutir a prática do professor, avaliar a teoria que embasa suas ações e negociar colaborativamente a construção de conhecimentos (MAGALHÃES, 2004). É um espaço em que o pesquisador atua como mediador ao problematizar a situação de ação e expor seus posicionamentos com os professores. Nesse lócus, as dúvidas, incertezas e significados sobre a própria prática são conduzidos para o terreno da reflexão crítica, no qual outras ações, em direção às aprendizagens dos alunos, podem ser produzidas.

Quando os significados das ações docentes são discutidos, a prática adquire novos contornos. Segundo Magalhães (2006g, p. 95), as sessões reflexivas, “embora inicialmente dolorosas aos professores, tiveram importância sem igual para o processo reflexivo, isto é, para compreensão, questionamento e de conscientização sobre as práticas discursivas da sala e dos interesses a que serviam”.

### **As entrevistas**

As entrevistas consistem em instrumentos de produção de dados, de forma interativa entre pesquisador-pesquisado, primordiais para apreensão de informações sobre um determinado assunto. Elas favorecem o

[...] acesso aos sentidos e significados, porque a conversação que se estabelece é capaz de [...] conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo de diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual (GONZALEZ, 2005, p. 126).

Recorremos às entrevistas com a finalidade de conhecer o perfil dos participantes quanto à formação, tempo de atuação na escola, experiência profissional, atuação em escolas inclusivas e metodologia adotada. Sondamos se os professores conheciam as prescrições sobre adaptações curriculares e as implementavam em sala de aula. Verificamos suas principais concepções a respeito do currículo e da inclusão dos alunos surdos.

Aplicamos as entrevistas com os participantes primários e secundários – uma para cada professor e coordenador pedagógico – de forma individual, em horários

agendados, na escola, em salas de aula e sem interferências. Utilizamos nas gravações o mesmo equipamento da filmagem (Câmera Sony HDR – CX220).

Preparamos um roteiro de perguntas semiestruturadas que serviu para guiar a discussão e possibilitar o surgimento de outras questões, à medida que o diálogo transcorria, pois, na entrevista, “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, e especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido” (LAKATOS e MARCONI, 1992, p. 198). Em relação à categorização, quanto a sua forma, utilizamos perguntas interrogativas; quanto ao tipo, perguntas dependentes (da pergunta anterior ou da resposta do entrevistado), de esclarecimento (exige explicação ou justificação) e de expansão (possibilita aprofundar o raciocínio); e quanto à natureza, perguntas didáticas (relacionam-se diretamente ao assunto de ensino) (NININ, 2013, p. 102-103).

### **Documentação**

“É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Nesta pesquisa, analisamos os documentos elaborados pelo MEC que prescrevem as adaptações curriculares e aqueles que delineiam seus pressupostos. Verificamos as leis que asseguram a Educação Básica, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e conferem outras prerrogativas. É importante salientar que os documentos e as leis não foram analisados em sua totalidade. Detivemo-nos apenas na acurácia das informações relativas aos objetivos da pesquisa e que agregam conteúdos fundamentais à problemática investigada.

Desse modo, passaremos a sistematizar os documentos (as publicações do MEC) e as leis, respectivamente, sobre as quais nos debruçamos.

I) Para averiguar as prescrições das adaptações curriculares, em seu escopo geral e de forma específica para os alunos surdos, recorreremos aos documentos:

A) Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares/Estratégias para Educação de Alunos com

Necessidades Educacionais Especiais. Elaborado pela Secretaria de Educação Especial.

B) Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Volumes 5 e 6).

C) Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.

II) A fim de analisar os aspectos curriculares de Língua Portuguesa contemplados na formação do aluno surdo, detivemo-nos na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.

III) Em relação às leis, examinamos apenas aquelas que dizem respeito à inclusão, as que asseguram a Educação Básica na escola comum e os direitos dos surdos em termos de acessibilidade e escolarização. São elas:

A) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394 de 23 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

B) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, CNE/CEB (BRASIL, 2001a).

C) Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

D) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº. 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

E) Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2002).

F) Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2005).

### **Notas de Campo**

Representam um importante instrumento na abordagem qualitativa. São registros escritos pelo pesquisador, a partir de observações no campo empírico, relacionados aos objetivos da pesquisa. As anotações podem ser constituídas de duas partes: uma descritiva, em que são relatados os fatos e acontecimentos plausíveis, e uma parte reflexiva, na qual os eventos são interpretados à luz das significações atribuídas pelo pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 2013).

Efetuamos anotações de campo com o objetivo de registrar dados que auxiliassem na descrição dos contextos de produção e comentários relevantes dos participantes que contribuíssem na análise e compreensão das ações de linguagem.

Pormenorizamos, nesta subseção, as etapas, os instrumentos e os procedimentos para a produção dos dados desta investigação. A seguir, indicaremos as normas utilizadas para a transcrição.



## 2. 5.1 NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO DA LIBRAS

Nesta subseção, apresentamos o sistema de transcrição da Libras a que recorreremos. A tabela é uma padronização das normas de transcrição da língua, realizada pelo grupo de Pesquisa GEICS da UNIFESP.

Quadro 16: Normas para a transcrição da Libras

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Transcrição do sinal	*LIBRAS*
Pausa / ponto (.) e vírgula	//
Repetição	+ ex: COMER+
Prolongamento do sinal	LONGE 
Datilologia	U-N-I-F-E-S-P
Sinal único	- QUERER-NÃO
Sinal composto	^ CASA^PÃO
Superposição, simultaneidade	{ }
Interrupção	Tab S1: _____ D1: _____ S1: _____
Sinal em Libras	MAIÚSCULAS
Desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural).	@ AMIG@
Traços não manuais: expressões facial e corporal	Interrogativa: "int" Exclamativa: "excl" Negativa: "n" Ex: NOME"int"
Pessoas gramaticais	1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular; 1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural; Ex: 1s DAR 2S "eu dou para "você".

Adaptação do grupo de Pesquisa GEICS da UNIFESP às normas encontradas em FELIPE, T. Fonte: **LIBRAS em contexto** (FENEIS).

Tratamos, nesta subseção, sobre os períodos, instrumentos e procedimentos para a produção dos dados, as normas para a transcrição das SRs e das aulas gravadas, e as normas para a transcrição da Libras. Na próxima subseção, abordaremos os procedimentos e as categorias de análise dos dados e apresentaremos as questões de credibilidade.

## 2.6 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, discutiremos os procedimentos e as categorias de análise de dados adotados para a condução deste trabalho com o objetivo de encontrar a resposta para o questionamento central que nos conduziu até aqui: se e como as adequações curriculares, previstas nos documentos norteadores do MEC, para a educação especial, têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados.

Para tanto, examinaremos o trabalho do professor enquanto agir e suas implicações – pois é ele quem executa ou não as prescrições das adaptações curriculares –, por meio do ISD, no que tange ao contexto de produção e ao conteúdo<sup>77</sup> temático, propostos por Bronckart.

Quadro 17: Exemplo de conteúdo temático – entrevista com a professora Juliana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Fatores para as adaptações curriculares	(des) conhecimento dos PCN – Adaptações Curriculares	<i>Lucineide 09: Você conhece as adequações curriculares propostas pelo MEC, específicas para os alunos surdos?</i> <i>Juliana 09: Não, nunca me foi passado nada disso.</i>

A análise do conteúdo temático, que terá como base as Sessões Reflexivas, os registros das aulas e as entrevistas, contribuirá também no atendimento aos objetivos da pesquisa, que (1) procura averiguar os aspectos curriculares contemplados na formação do aluno surdo no contexto escolar inclusivo (2) e busca entender, criticamente, se a relação entre os participantes – pesquisadora e pesquisados – contribui para implementar as adaptações curriculares. Para tanto, utilizaremos, de forma parcial, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II e algumas leis relativas à inclusão do aluno surdo e ao direito à Educação Básica, que fornecerão subsídios às discussões.

Como categorias de análise de dados, recorreremos, ainda, aos conceitos de tipos de discurso e as modalizações discutidas por Bronckart (2006) ao delinear a infraestrutura geral do texto.

<sup>77</sup> Conteúdo temático e contexto de produção são abordados na Subseção 2.2.

Em relação aos tipos de discurso, deter-nos-emos em averiguar apenas o grau de implicação ou de autonomia dos participantes – professores e coordenadores – acerca dos tópicos discutidos nas entrevistas e sessões reflexivas. Essa análise nos permitirá compreender o lugar que assumem na inclusão educacional dos surdos e se eles se sentem partes desse contexto; o que influencia o desenvolvimento ou não das adaptações curriculares. Observaremos se há evidências dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, com referências dêiticas, o que caracteriza um discurso **implicado**. As referências dêiticas podem ser temporais (hoje, amanhã, ontem), espaciais (à direita, à esquerda), de pessoa (eu, tu, você, nós) ou ostensivos (isso, esse). Quando inexistente uma referência direta aos parâmetros da ação de linguagem, ou seja, quando eles não são explícitos, então o texto é considerado como **autônomo**; “não requer [ou não aparecendo, talvez por não ser considerado necessário pelo participante] nenhum conhecimento das condições de produção” (BRONCKART, 1999, p. 155), nem de agentividade ou espaço-tempo.

Quadro 18: Exemplo de discurso implicado (dados da 1ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana) e discurso autônomo (dados do PCN - Adaptações Curriculares)

<b>IMPLICADO</b>	<b>AUTÔNOMO</b>
<p><i>Suzana 1: Então assim, <u>eu</u> acho muito difícil chegar até eles, né, então assim, <u>eu dei</u> aula assim, como <u>eu dou</u> normalmente 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. <u>Eu honestamente eu não sei.</u></i></p>	<p><i>“[...] os currículos [...] <u>precisam</u> ser revistos e redimensionados, para fazer frente ao contexto da educação para todos” (BRASIL, 1998a, p. 19).</i></p>

Somado ao grau de implicação e autonomia, analisaremos as modalizações como suporte para verificarmos o posicionamento do falante, se ele está engajado ou não com a realidade que discute. As modalizações nos auxiliarão a perceber se ele acredita, atenua, nega ou impõe algo ao que diz. As modalizações podem ser definidas com base na teoria dos três mundos proposta por Habermas (1982)<sup>78</sup>:

1. As modalizações lógicas epistêmicas: referem-se à avaliação do conteúdo temático, com base em critérios e coordenadas referentes ao mundo objetivo,

<sup>78</sup> Os mundos habermasianos são discutidos na Subseção 2.1.

procurando averiguar os “fatos atestados, (ou certos), possíveis, eventuais, necessários, etc” (BRONCKART, 1999).

2. As modalizações deônticas: referem-se à avaliação do conteúdo temático com base no mundo social. Os elementos do conteúdo são apresentados como pertencentes “ao domínio do direito, da obrigação social e/ou das conformidades com as normas de uso”. Destacam-se os metaverbos dever, ser preciso (BRONCKART, 1999, p. 331; FIDALGO, 2018, p. 109; BARRICELLI, 2007).
3. As modalizações apreciativas: referem-se à avaliação do conteúdo temático com base no mundo subjetivo, mais especificamente acerca da voz que realiza os julgamentos, “com metaverbos tais como gostar, apreciar, etc” (FIDALGO, 2018, p. 109).
4. As modalizações pragmáticas: explicitam as especificações que alguma entidade responsável pela constituição do conteúdo temático propõe para o agente, atribuindo a este intenções e razões para o agir. Apresenta “metaverbos tais como ser verdade, poder” (BRONCKART, 1999; FIDALGO, 2018, p. 109).

Bronckart destaca que as modalizações podem ser marcadas por

[...] tempos verbais no modo condicional, auxiliares de modo ou outros verbos cujo valor semântico os fazem funcionar como tal (crer, pensar, gostar, ser obrigado a, poder, etc); advérbios ou locuções adverbiais, tais como provavelmente, evidentemente, talvez, etc. e orações impessoais, tais como é provável que...; é lamentável que [...] (BRONCKART, 1997, p. 333 *apud* FIDALGO, 2018, p. 108).

Quadro 19: exemplos de modalização na entrevista, sessões reflexivas e aulas gravadas com a professora Suzana.

VALORES PREDICATIVAS INDIRETAS				
EPISTÊMICAS	DEÔNTICAS	APRECIATIVAS	PRAGMÁTICAS	PSICOLÓGICAS
Suzana 5: <u>Na realidade</u> , eu não vejo como inclusão.	Suzana 5: [...] então aí o professor se vê com esses alunos, e você <u>tem que dar conta</u> [...].	Suzana 41: Ou você <u>prefere que eu leia primeiro</u> e depois eles façam [...]?	Suzana 40: Porque é muito tranquilo, você joga aqui e agora <u>você se vira</u> .	Suzana 16: [...] a gente trabalha pro dia a dia, né, pra que eles <u>estejam preparados</u> .
Suzana 11: Eu acho que essas adaptações <u>podiam ter alguma apostila</u>	Suzana 39: Acho que o	Suzana 10: Meu objetivo no trabalho com o conto, <u>eu gostaria</u>	Suzana 41: [...] eu joga tudo e não tem gastos e o professor <u>vai se virando</u> .	Suzana 24: Os que eram nossos, aí você fala: esse menino <u>não tem</u>

<p>[...]</p> <p>Suzana 48: [...] <u>eles poderiam interagir</u>. É isso mesmo?</p>	<p>Estado <u>tem que ter</u> o compromisso, <u>tem que ter</u> [...].</p> <p>Suzana 10: [...] eu acho que ele <u>já tem que mandar</u> um material adaptado.</p>	<p><u>de uma forma geral</u> não pensando no surdo, é :: [...] é <u>atraí-los</u> pra leitura, mostrar que literatura é algo gostoso, positivo. [...].</p>	<p><u>condições de seguir</u>, mas aí...</p>
--	--	--	--

Em razão de compreendermos as perguntas como instrumentos de mediação e intervenção desencadeadoras de ZPD, agregaremos à nossa análise a categorização de perguntas proposta por Ninin e seus colaboradores (NININ *et al.*, 2005 *apud* NININ, 2013, p. 101), de acordo com o quadro abaixo. Contudo, restringiremos a análise às perguntas quanto a sua natureza, conteúdo, condução temática e estrutura, porque contribuem diretamente com os objetivos deste trabalho.

Quadro 20: Categorizando perguntas

<b>CATEGORIZAÇÃO DE PERGUNTAS</b>		
Perguntas quanto à NATUREZA (características do conhecimento tratado)	Etnográfica (vai em busca do conhecimento cultural do participante).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descritiva (solicita detalhes longitudinais de vários aspectos do objeto questionado);</li> <li>- Estrutural (solicita relação e organização dos conhecimentos sócio-historicamente acumulados do respondente);</li> <li>- Contrastiva (solicita posicionamentos do respondente em relação às contradições historicamente situadas, comparações e distinção entre eventos situados).</li> </ul>
	Didática (relaciona-se diretamente a um assunto de ensino/conteúdos pedagógicos/aprendizagem sistematizada).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitadora (encaminha a ação discursiva ou os posicionamentos do participante);</li> <li>- Mediadora (gera conflitos para que sejam assumidos pelos participantes).</li> </ul>
	Condicional ou hipotética (permite estabelecimento de hipóteses; propicia a criação de cenários alternativos) – pode ser aberta ou fechada; quando aberta, propõe algum tipo de mudança nas circunstâncias do evento em questão, de tal modo que os resultados sejam modificados.	
Perguntas quanto ao CONTEÚDO (O que é tratado)	Fatos / conceitos / ações.	
	Sentidos / significados.	
	Relações interpessoais / atitudes / comportamentos / sentimentos.	

Perguntas quanto à CONDUÇÃO TEMÁTICA (características dos recursos de progressão temática)	Introdutória (usada para levantar conhecimentos prévios e introduzir assuntos).
	De desenvolvimento (usada para permitir relacionar conhecimentos anteriores aos que estão sendo construídos).
	Focal (usada para evitar que haja dispersão / digressão em relação ao objeto do conhecimento).
	Conclusiva (usada para possibilitar a síntese ou conclusão do que está em discussão).
Perguntas quanto à ESTRUTURA (características do modo como a pergunta produz um efeito de sentido)	Plena (pergunta feita para efetivamente ser respondida pelo interlocutor; sua resposta é esperada).
	Semirretórica (reforça o foco do que é perguntado / mostra relevância de algo / muda o foco da discussão; carrega na própria pergunta as possibilidades de resposta; dá a falsa ideia de que se espera uma resposta do interlocutor, mas, na verdade, é um recurso para auxiliar a argumentação; quem pergunta já conhece a resposta e a apresenta).
	Retórica (mesmas características da semirretórica, porém, a resposta não é apresentada).
	Metadiscursiva (pergunta feita com o propósito de organizar o pensamento de quem pergunta).

Fonte: Adaptado de NININ (2013, p. 102-104 *apud* NININ *et al.*, 2005, p. 99-103).

Discutimos, nesta subseção, os procedimentos e as categorias de análise dos dados, com base no ISD (BRONCKART, 2006). Na sequência, abordaremos os critérios de credibilidade empregados.

## 2.7 QUESTÕES DE CREDIBILIDADE

O propósito desta seção é apresentar os procedimentos que certificam a veracidade e a confiabilidade das informações desta pesquisa, assentada na metodologia qualitativa de base crítica. Fidalgo (2018) comenta que, em pesquisa crítica, alguns cuidados se fazem necessários, em termos de credibilidade, como a apresentação do trabalho em eventos acadêmicos e grupos de pesquisa. Esses procedimentos são caracterizados como *member checking* e *peer debriefing* e possibilitam que pesquisadores ou estudiosos que integram campos específicos relacionados à temática a qual nos debruçamos contribuam com valorações e críticas.

Dessa forma, este trabalho foi submetido à apreciação por membros dos grupos de pesquisa aos quais nos vinculamos: ILCAE e GEICS, e nos eventos listados a seguir:

- ✓ I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial – Desenhos contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva: Fundamentos Formação e Práticas. De 18 a 20 de maio de 2016, realizado na cidade de Marília, SP. (Comunicação Oral);
- ✓ XIV Fórum em ILCAE: Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, nos dias 06 e 07 de outubro de 2016. (Apresentação de Pôster);
- ✓ I Congresso Internacional e Interuniversitário Contra a Pobreza Infantil no mundo, nos dias 13 e 14 de outubro de 2016 na UNIFESP/Campus Vila Clementino (Apresentação de Pôster);
- ✓ III CICA - Colóquio Internacional de Clínica da Atividade, realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. (Comunicação oral integrada ao Simpósio *Intervenções colaborativas em contextos de trabalho educação costumeiramente subalterna de professores*, coordenado pela Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo);
- ✓ VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. De 01 a 04 de novembro de 2016, realizado na Universidade Federal de São Carlos. (Comunicação Oral);

- ✓ X Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem - ENAL e IV Encontro Internacional de Aquisição de Linguagem - EINAL – em Florianópolis, de 9 a 11 de novembro de 2016. (Comunicação Oral);
- ✓ V Colóquio Regional de Linguística Aplicada. De 08 a 10 de maio de 2017, na UNIFESP/Guarulhos (Comunicação Oral);
- ✓ III congresso Acadêmico da UNIFESP. De 30 de maio a 02 de junho de 2017. (Comunicação Oral e Pôster);
- ✓ 18º. Congresso Mundial de Linguística Aplicada da AILA. De 23 a 28 de julho de 2017. Rio de Janeiro. (Comunicação Oral – Trabalho integrado ao Simpósio organizado pela Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo, intitulado *Ensino-aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa: discussões sobre formação docente e metodologias*);
- ✓ 7th International ISCAR Summer University for PhD students *Cultural-historical psychology: interdisciplinary research perspectives & social practices*. 3-8 de julho, em Moscow, Rússia. (Comunicação Oral);
- ✓ ISCAR (International Society for Cultural-Historical Activity Research) 5th International Congress. August 28th - September 1st 2017 Quebec, Canadá. O trabalho integrou o simpósio intitulado *Interventionist research used for professional teaching-learning in diverse and difficult ecologies where (dis) ability is socially (de) constructed*;
- ✓ 3rd. International Symposium on Adolescence (s): vulnerabilities, protagonisms and challenges & 1st. Fórum (Re) Pensando a Educação, de 04 a 06 de outubro de 2017, na UNIFESP/Campus São Paulo. (Apresentação de Pôster).

O trabalho foi bem aceito pela comunidade científica que ressaltou a relevância do estudo para a educação dos surdos, em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2) e o desempenho escolar em leitura e escrita.

Uma das sugestões que esse trabalho recebeu, diz respeito à necessidade de clarificar, com base na teoria e em documentos legais, a fim de evitar interpretações equivocadas, que as adaptações curriculares direcionadas aos alunos surdos, as quais nos referimos, não se tratam de fórmulas prontas – aplicáveis a qualquer contexto –, redução, ou supressão do currículo.

Além da validação por membros da comunidade científica, enviamos aos participantes as transcrições das entrevistas e sessões reflexivas para que pudessem retificá-las ou discuti-las, procedimento que também garante a confiabilidade dos dados. Os participantes receberam todo o material transcrito e, em resposta, agradeceram mais uma vez por terem participado do estudo. Não houve sugestão ou acréscimos ao conteúdo enviado

Apresentamos, nesta subseção, os procedimentos que adotamos e que garantem a credibilidade deste trabalho de pesquisa.

---

### SEÇÃO 3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

---

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Freire, [1996] 2002, p. 14).

Nesta terceira seção, que se encontra organizada em quatro subseções, buscamos, com a análise e discussão de dados, atender aos objetivos da pesquisa, que, como elucidamos anteriormente, são:

1. investigar se e como as adaptações curriculares previstas nos documentos norteadores do MEC para a educação especial têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados;
2. averiguar os aspectos curriculares de Língua Portuguesa contemplados na formação do aluno surdo no contexto escolar inclusivo;
3. entender criticamente se a relação entre os participantes – pesquisadora e pesquisados – contribui para implementar as adaptações curriculares.

### 3.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Esta primeira subseção objetiva investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados, por meio da análise do conteúdo temático, das modalidades e dos tipos de discurso (BRONCKART, 2006).

Nos PCN – Adaptações Curriculares, o professor, assim como a escola, é apresentado como o responsável pelo agir prescrito. Em relação às adaptações curriculares de grande porte, elaboradas pelas esferas administrativas de cunho governamental, o docente dispõe de certa autonomia para reconfigurá-las de acordo com os aspectos contextuais da escola em que trabalha e com o alunado, sem alterar, contudo, os objetivos e os conteúdos propostos. Quanto às adaptações curriculares de pequeno porte, que implicam modificações menores em termos de ajustes na organização da aula, na metodologia e em formas diferenciadas de construir a prática pedagógica frente às necessidades educacionais específicas dos alunos, o professor dispõe de um âmbito de ação maior. Como não consistem em alterações substanciais na estrutura do currículo, o documento afirma que essas adaptações podem ser facilmente realizadas.

Fica claro que o professor, nos PCN – Adaptações Curriculares, não é um mero consumidor e executor das prescrições curriculares, mas um agente de intervenção na medida em que molda alguns aspectos (em termos de metodologia e material didático) do currículo de acordo com o contexto em que atua. O quadro 21, selecionado de uma entrevista, demonstra que, na prática, o professor realiza algumas intervenções no material didático que recebe para trabalhar com os alunos, como adaptação de algum texto ou a utilização de recursos adicionais, o que demonstra sua ação ativa no processo, mesmo que existam fronteiras no campo de sua autonomia. Pois “quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2000, p.168). Do contrário, seria apenas um executor, diferente da sua função educativa.

Quadro 21: Intervenção do professor no material didático – dados da entrevista com Suzana

*Suzana 10: [...] Você nunca pega um livro didático e você trabalha exatamente como tá lá, aquelas questões. Eu particularmente não consigo seguir religiosamente o material. Eu sempre vou intervir nele. Eu falo: nossa! Isso daqui eu vou pegar um texto, colocar aqui [...].*

Para que os docentes atuem dessa forma nos sistemas educacionais e implementem as adaptações curriculares, que se apresentam como proposta para subsidiar a prática pedagógica e favorecer a aprendizagem de todos os alunos, os PCN – Adaptações Curriculares, ao reconhecerem a necessidade de preparação, abordam a formação como indispensável, ao utilizarem uma expressão de valor deontico, na seguinte afirmação: “[...] os professores precisam ser capacitados<sup>79</sup> para transformar sua prática educativa” (BRASIL, 1998a, p. 17). Destacam a necessidade, mas não mencionam, por exemplo, cursos de formação contínua voltados à preparação docente. Esse dado, somado ao desconhecimento acerca dos PCN – Adaptações curriculares, relatado pelos professores, nas entrevistas, possibilita-nos inferir que a formação preconizada não foi oferecida. E, se houve, ocorreu de forma pontual, pois não contemplou os professores participantes desta pesquisa, visto que todos os entrevistados sequer conheciam o documento. É o que demonstra o quadro 22, abaixo:

Quadro 22: O (des)conhecimento sobre o PCN – Adaptações Curriculares – dados da entrevista com a professora Juliana<sup>80</sup>

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	O (des)conhecimento sobre o PCN – Adaptações Curriculares;  Mero conhecimento informal sobre os PCN	<i>Lucineide 9: Você conhece as adequações curriculares propostas pelo MEC específicas para os alunos surdos?</i>  <i>Juliana 9: Não, nunca me foi passado nada disso. [...]. Juliana 10: [...] a gente ficou sabendo ao longo do tempo [...]. Mas assim, <u>oralmente, os professores do recurso foram colocando os professores meio que a par, até mesmo procedimentos na sala de aula pra como tá, assim, vamos dizer assim, se posicionando dentro da sala pra facilitar o entendimento deles,</u></i>

<sup>79</sup> De forma contrária ao que consta no documento, entendemos que os docentes precisam de formação, e não de capacitação.

<sup>80</sup> Juliana é participante secundária.

		<i>porque tem alunos que têm a :: faz a leitura labial e coisa e tal; então alguns procedimentos que antes a gente não se dava conta, né, mas <u>aos poucos na própria escola, vai acontecendo algumas informações a respeito de como a gente deve, né? E depois o tempo de experiência que tu tem, vai te levando a detectar algumas coisas, alguns procedimentos que devem ser, né? Enfim. Mas, assim, documento mesmo, e tal... não.</u></i>
--	--	---

Ao ser questionada a respeito das adaptações curriculares, Juliana afirma não ter conhecimento sobre a proposta elaborada pelo MEC, ou seja, nunca leu o documento. As informações e possíveis procedimentos para atuar em classe que possui aluno surdo matriculado foram transmitidos por profissionais da sala de recurso e parecem ter se limitado a abordar aspectos relativos ao seu posicionamento em sala de aula, a fim de viabilizar a comunicação pela leitura labial, como se todos os surdos fizessem a leitura labial ou se esse recurso fosse suficiente para garantir a aprendizagem. Os conhecimentos dos professores acerca das adaptações curriculares muitas vezes resultam da experiência e de supostos esclarecimentos que circulam na escola.

Mesmo com conhecimento restrito, em outro excerto da entrevista (quadro 23), Juliana demonstra compreender a importância das adaptações curriculares para a promoção da igualdade de oportunidades, ao dizer que o currículo “[...] deveria ser mais flexível [...] para que os alunos tivessem oportunidades mais contundentes”, e reconhece a necessidade da prescrição das adaptações curriculares ao recorrer à modalização deôntica “E tu tem que acabar adaptando [...]”.

Quadro 23: Falta de orientação para implementar as adaptações curriculares – dados da entrevista com Juliana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	Falta de orientação para implementar as adaptações curriculares	<i>Lucineide 7: Qual a sua opinião sobre o currículo em escolas inclusivas? Como você acha que esse currículo deve ser abordado?</i>  <i>Juliana 7: Eu acho que <u>deveria ser mais é :: flexível, entendeu? Para que esses alunos também tivessem oportunidades mais contundentes, né? Porque o currículo que a gente tem é o currículo normal pra o ensino regular. <u>E tu tem que acabar</u> adaptando esse currículo [...], nesse sentido da inclusão. <u>E nem</u></u></i>

		<i>sempre a gente tá, talvez, trabalhando corretamente, porque a gente não tem a orientação disso, não teve, né? Eu acho que é meio falho isso daí, sabe? [...]. A gente é que vai fazendo as adaptações conforme vai dando, conforme a necessidade, conforme a gente vê que o aluno... as necessidades dele, né?</i>
--	--	---

O relato de Juliana demonstra alguns dados que precisam ser discutidos. O primeiro se refere à insegurança do professor em ter de desenvolver uma adaptação em face da necessidade, mas sem dispor de orientação – replicada também na fala de Artur, no quadro 24 - o que circunscreve a problemática num universo maior, relativo à exclusão. A ausência ou o *déficit* de formação integra o quadro de uma política educacional excludente que prescreve as adaptações e não fomenta as condições para sua concretização. Fidalgo (2018), ao pontuar essa questão, comenta que, imersos nessa situação, os professores são também vítimas de uma inclusão-excludente. “Os professores são, eles mesmos, vítimas de exclusão, uma vez que se sentem incapazes de trabalhar com a diversidade que encontram nas salas hoje e são cobrados pelos resultados [...]”. (FIDALGO, 2018, p. 144).

O segundo excerto destacado do quadro anterior (23) relaciona-se à ação de Juliana em tentar desenvolver as adaptações curriculares, mesmo sem se sentir preparada para fazê-lo. Isso, no entanto, não reflete a realidade dos outros professores participantes cujo *déficit* de formação é maior e inviabiliza totalmente a implementação das adaptações.

Quadro 24: As adaptações inviabilizadas em decorrência do *déficit* de formação - dados da 1ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	As adaptações inviabilizadas em decorrência do <i>déficit</i> de formação	<i>Artur 51: [...] E eu <u>tenho medo de fazer interferência</u> e sabe aquela coisa de fazer interferência de quem não é profissional da área? Você acaba... por exemplo, eu não sou alfabetizador, se eu vou alfabetizar alguém <u>eu tô prejudicando em vez de ajudar.</u></i>

O caso apresentado no quadro anterior traduz uma ocorrência pontual e ilustra a dificuldade em realizar intervenções num cenário de parca formação. A

situação, embora se aproxime da experiência de Suzana – já que ambos afirmam não saber o que fazer – é diferente desta porque, no caso de Suzana, a dificuldade está em entender como o aluno surdo aprende (quadro 25).

Quadro 25: Falta de (in) formação para desenvolver as adaptações - dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	Falta de (in)formação para desenvolver as adaptações	<p><i>Lucineide 37: E quando você tava pensando essa aula, você pensou em alguma ação em direção aos alunos surdos? Em alguma adaptação? Mesmo sem conhecer o documento [...]?</i></p> <p><i>Suzana 37: Não, porque eu não sei o que fazer. Eu honestamente <u>eu não sei o que fazer pra eles</u>. Como adaptar? Eu sei que eles são mais visuais, né? Mas como?</i></p>

O discurso de Suzana mostra que a sua preocupação gira em torno do “como” adaptar. Ela não se pergunta, por exemplo, porque deveria ensinar determinado conhecimento e não outro, no entanto, demonstra querer entender como abordar os conteúdos de sua disciplina. Esses aspectos revelam dois pontos que gostaríamos de destacar: (1) primeiro, que a formação da professora parece ter sido assentada nas concepções que permeiam a teorização curricular tradicional<sup>81</sup>, cujo enfoque ultrapassa o questionamento sobre “o quê” ensinar, visto que recebe o recorte do conhecimento pronto e se detém apenas em “como” aplicá-lo; e (2) segundo, que o currículo da Educação Básica se assemelha ao modelo especializado, também denominado de mosaico<sup>82</sup> –, no qual os conhecimentos são elaborados por especialistas e compartimentalizados em disciplinas, atribuídas, por sua vez, a professores, que tendem a se concentrar em um corpo de conhecimentos sem, muitas vezes, desenvolver projetos interdisciplinares, o que contribui – somado a outros fatores – para a desprofissionalização do professorado. O modelo mosaico é produto da intensa taylorização<sup>83</sup> que o currículo sofreu ao longo do tempo impulsionando a especialização dos professores. Para Sacristán (2000, p. 78-79),

<sup>81</sup> Abordamos a Teorização Curricular Tradicional na Seção 1 deste trabalho.

<sup>82</sup> Sobre o modelo mosaico de currículo, veja a Seção 1.

<sup>83</sup> A taylorização do currículo foi abordada mais amplamente neste trabalho, na Seção 1.

[...] tal especialização repercute numa desprofissionalização no sentido de que um domínio de campos curriculares cada vez mais especializados leva em si a perda de competências profissionais, como é o caso da capacidade de inter-relacionar conhecimentos diversos para que tenham um sentido coerente para o aluno que os recebe.

A progressiva taylorização do currículo evidencia a fragmentação do ensino. A universidade elabora o currículo e o professor o executa com autonomia limitada. O *quê* deve ser contemplado nos materiais didáticos e em sala de aula é função da academia. Enquanto o *como*, a forma de aplicar os conhecimentos, torna-se atribuição do professorado (que não entende bem o *quê*).

Outro ponto que queremos destacar é que Suzana afirma não saber o que fazer “pra eles” (os surdos), e não com eles. A esse respeito, o pensamento de Freire ([1970] 1987) colabora com a nossa discussão ao abordar a educação bancária. O autor, opondo-se à educação por depósitos, sugere um tipo educação problematizadora, construída a partir do diálogo, que promova o pensamento, a reflexão e a emancipação. Nessa visão, o currículo deve ser escolhido *com* os alunos e não *para* os alunos, o que se constitui num desafio. Pois, da posição de detentores do saber, os professores se convertem em mediadores para a transformação social. Não devem saber para os educandos, e sim com os educandos (FREIRE, [1970] 1987).

A oferta de formação contínua, quando disponível, é incipiente e não atende às necessidades dos professores que atuam com a diversidade do alunado. Tampouco, prepara-os para a construção de uma educação dialógica, segundo os princípios freirianos. Em outro momento da sessão reflexiva (quadro 26), Suzana comenta que a formação oferecida pelo Estado, contempla cursos de Libras, consoante ao que assegura o Decreto N.º. 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei N.º. 10.436/02 (BRASIL, 2002) – que dispõe sobre a Libras –, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015).

Quadro 26: Oferta de formação contínua insuficiente - dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as	Oferta de formação contínua insuficiente	<i>Lucineide 29: E o Estado oferece algum curso, alguma formação?</i> <i>Suzana 29: Eles ofereceram, algum tempo atrás, curso</i>

adaptações curriculares		<p><i>de Libras fora do horário. Mas você acha que só isso funciona?</i></p> <p><i>Lucineide 30: Não. Só curso de Libras, não.</i></p> <p><i>Suzana 30: <u>E primeiro: eu não sou obrigada a fazer curso de Libras. Eu acho até interessante, eu não tive tempo. Na época era um curso mais longo. Enfim, né, às vezes você já tem toda a tua vida ali comprometida, né?</u></i></p>
-------------------------	--	--

A inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação docente é importante para a construção do processo de ensino-aprendizagem, mas não é suficiente para preparar o professor. Assim como consta na LDB (BRASIL, 1996, artigo 61, parágrafo único), deve-se facultar “aos profissionais da educação [...] a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Da mesma forma, de acordo com a LBI (BRASIL, 2015, artigo. 28), a preparação docente precisa oportunizar “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e contínua de professores e oferta de formação contínua para o atendimento educacional especializado”. Porém, segundo o relato da professora, isso não tem acontecido, pois os cursos oferecidos se restringem ao ensino da Libras. A formação disponibilizada parece ser baseada num modelo simplificador, voltado à transmissão de conteúdos isolados e desvinculados da realidade. A principal objeção a esse tipo de formação é que esta não leva em conta os diversos fatores que incidem na relação educacional.

A reestruturação dos programas dos cursos de formação inicial e contínua deve ser perpassada por práticas inclusivas que não apenas acolham e respeitem as diferenças, mas que também as problematize, assim como propõe a perspectiva crítica do Multiculturalismo<sup>84</sup>. Tal vertente é primordial para a quebra de paradigmas e a mudança de concepção em relação às diferenças, pois as compreende - atreladas aos processos linguísticos de significação - como sendo não apenas de ordem material, mas discursivamente produzidas. Aspectos, como esses e outros, contribuem para que o professor compreenda, por exemplo, a centralidade da

<sup>84</sup> Ver Seção 1.

Língua de Sinais no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e não desconsidere a necessidade do aprendizado dessa língua, como o fez Suzana no excerto do quadro 26, quando diz: “[...] eu não sou obrigada a fazer curso de Libras. Eu acho até interessante [...]”.

Os PCN – Adaptações Curriculares não indicam cursos de formação contínua nem tratam de modificações singulares nos currículos dos cursos de formação inicial com vistas a preparar os professores para atuarem na educação inclusiva e desenvolverem as adaptações curriculares.

A fala de Artur, no quadro 27, participante da pesquisa com menor tempo de docência e formado há cinco anos, mostra-nos que, na universidade, ainda existem cursos que não sofreram transformações e permanecem com conhecimentos e estrutura curricular defasada, mesmo com as discussões que vêm sendo realizadas por especialistas de diferentes áreas.

Quadro 27: Cursos de formação inicial insatisfatórios frente às necessidades da inclusão - dados da entrevista com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	Cursos de formação inicial insatisfatórios frente às necessidades da inclusão	<p><i>Lucineide 6: Na sua graduação você é :: teve alguma disciplina relativa ao campo do conhecimento?</i></p> <p><i>Artur 6: Sim, algum conhecimento, mas muito, muito irrelevante. É uma coisa... é superficial, porque eles põem na grade só para dizer que tem. [...]. Então além de ser superficial, a maneira como a faculdade coloca isso na grade é :: <u>enfim, não te faz sair de lá com um conhecimento suficiente pra você lidar com essa situação em sala de aula e em lugar nenhum.</u> O que você tem lá é muito superficial, eu aprendo mais com os meninos no dia a dia do que eu aprendi durante os quatro, cinco anos de faculdade.</i></p>

Segundo Munõz (2013, p. 495), até pouco tempo atrás, “a formação inicial era concretizada em um amálgama de conhecimentos que, embora tratassem de elementos curriculares, eram tão superficiais e atomizados que se tornava impossível extrair os elementos para sua melhoria”. Já a formação contínua era pautada em técnicas de assimilação e repetição, sem elementos que favorecessem a reflexão e a mudança. Ambos os tipos de formação foram calcados numa

abordagem eficientista de currículo e nos princípios formulados por Tyler<sup>85</sup>, que acreditava ser a mudança de conduta dos estudantes o objetivo prioritário da educação. A repercussão desse enfoque incide até hoje nos programas de formação, como retrata a fala de Artur.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

São considerados professores capacitados [formados] para atuar em classes comuns, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação [...] foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para [...] II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem [...] (BRASIL, 2001a, artigo 1º).

O relato de Artur comprova que a formação preconizada segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos não é oferecida, pois mostra que os conhecimentos abordados são superficiais e insatisfatórios para a concretização da proposta pedagógica e das adaptações curriculares. Os currículos dos cursos de formação inicial não garantem as condições básicas para que os docentes ofereçam respostas educativas às necessidades educacionais dos alunos por serem dicotomizados na relação teoria-prática. Nota-se que o professor afirma ter aprendido mais com os alunos do que no período em que esteve na faculdade. Ou seja, os conhecimentos abordados em sua formação, que são também o reflexo em muitas outras, não apresentam uma relação dialética. Divergem da LDB, que recomenda a associação entre teoria e prática na formação dos profissionais da educação (LDB, 1996, artigo 61, parágrafo único) e se pautam em teorizar sobre a diversidade, mas não problematizam a complexidade da questão que se apresenta. Isso pode ser constatado quando Artur comenta que “[...] a maneira como a faculdade coloca isso na grade [...] não te faz sair com um conhecimento suficiente pra você lidar com essa situação em sala de aula [...]”.

Ao abordar a formação de educadores, Magalhães (2006g, p. 89-90), diz-nos que:

Projetos de formação contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociados e enfatizados como oposições, em que a prática ocupa um

---

<sup>85</sup> Ver Seção 1.

lugar secundário, não oferecem, aos participantes, contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo, através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, a sua ação em sala de aula.

Esses cursos de formação não sinalizam “como” muitas das respostas para a problemática vivenciada podem ser encontradas de forma colaborativa, em espaços de discussão e reflexão, na própria escola. Escudero e Bolivar (1994) comentam que a escola é o lócus essencial de mudança e inovação. Um espaço apropriado para a formação contínua, onde são construídas redes colaborativas, espaços de discussão e diálogo, de modo que os professores compartilhem avanços e dificuldades. É na escola que os saberes experienciais da docência, assim como os saberes de ordem técnica, são valorizados como ferramentas para praticar transformação e ação.

Quando os programas de formação de professores são configurados da forma como Artur relata, tanto torna-se inviável o desenvolvimento de adaptações curriculares que atendam às especificidades de aprendizagem dos alunos, como impossibilita a construção de práticas pedagógicas que proporcionem a efetiva inclusão e o direito a uma educação de qualidade. Ao não fomentar espaços e uma conjuntura apropriada, os cursos de formação seguem guiados por uma ideologia excludente, em direção oposta aos pressupostos de uma educação para todos. Por isso que Sacristán (2000), ao definir currículo, diz-nos que este “não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”, muito menos um conceito isolado, sem que se tenha algo de ideológico que o permeie. O currículo reflete os valores, forças e interesses que transpassam o sistema educativo num determinado contexto.

Candau (1996), ao abordar a concepção que permeia as formações clássicas de professores, leva-nos a refletir se a configuração do currículo desses cursos não estaria atrelada à lógica mercadológica da produção e consumo, uma vez que os conhecimentos são elaborados por uma rede de especialistas das universidades e aplicados pelos professores que atuam na Educação Básica, de forma descontextualizada.

“Como se pode observar, o próprio currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitariam para poder oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos”

(OLIVEIRA e MACHADO, 2013, p. 29). Tampouco fornece elementos para lidar com a diversidade em sala de aula. Os currículos desses cursos têm sido descaracterizados de sua essência. Muitas vezes, segundo Oliveira e Machado (2013, p. 38), “teoriza-se sobre educação inclusiva, em aulas comumente esvaziadas do “tom” e do teor didático-pedagógico e político que é necessário, e não se “mergulha” seriamente no assunto”, como ilustrado anteriormente, na fala de Artur. Não é de se admirar, portanto, que os professores não saibam como implementar as adaptações curriculares.

A formação oferecida ainda se encontra, em alguns contextos, relacionada ao Modelo Hegemônico da Formação (MHF). De acordo com o que abordamos na fundamentação teórica deste trabalho, o MHF propôs, desde a década de 1990, programas baseados na racionalidade técnica, cujo enfoque residia na transmissão de disciplinas isoladas, formatadas por especialistas, e no ensino homogêneo para todos os professores, sem atentar para os aspectos do lócus de sua atuação. O MHF contribuiu para a tecnização do ensino ao consolidar como marca central a reprodução de conteúdos previamente elaborados. Esse modelo, muito presente nos dias atuais, não promove processos educativos de cunho emancipatório, tampouco possibilita a constituição da identidade e profissionalidade docente.

A partir do exposto, o professor é um dos responsáveis pelo agir prescrito em relação às adaptações e deve ser preparado para desenvolvê-las. Entretanto, constatamos que isso não tem sido uma realidade, pois alguns programas se baseiam no MHF e, dessa forma, tecnizam a formação, e não solucionam a problemática a qual se circunscreve a questão das adaptações curriculares e a inclusão.

Por terem recebido uma formação de natureza tecnicista que os associa a consumidores e reprodutores de saberes, e não disporem de tempo suficiente para planejar adequadamente as aulas, desenvolver as adaptações curriculares ou buscar cursos de formação contínua, entre outras razões, os professores seguem guiados pela concepção de treinamento, ao acreditarem que materiais produzidos por especialistas deveriam ser disponibilizados para auxiliá-los em sala de aula,

como “alguma apostila”, conforme sugere Suzana, em seu comentário nos quadros 28a e 28b. Sacristán (2000) adverte que:

Por mais intervencionismo que a administração [Estado] queira fazer e por precisas que suas orientações pretendam [ou pareçam] ser, normalmente os professores não podem encontrar nas disposições oficiais um guia preciso para a sua ação (SACRISTÁN, 2000, p. 117).

Quadro 28a: Implementar as adaptações curriculares requer suporte das esferas governamentais - dados da entrevista com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Critérios para implementar as adaptações curriculares	Implementar as adaptações curriculares requer suporte das esferas governamentais	<p><i>Lucineide 10: Qual a sua opinião sobre o currículo em escolas inclusivas? Como ele deve ser abordado, o currículo de português, específico, né?</i></p> <p><i>Suzana 10: Então, nós temos um currículo a ser seguido. É :: essas adaptações <u>eu acho</u> que não cabe ao professor simplesmente fazer adaptações. <u>Eu acho</u> que, a partir do momento que nós recebemos alunos com deficiência, <u>eu acho</u> que ele ((Estado)) <u>já tem que mandar um material adaptado...existem tantos teóricos, né?</u></i></p> <p><i>Suzana 11: <u>Eu acho</u> que essas adaptações poderiam ter alguma apostila, alguma sugestão, é :: <u>vindas prontas</u>, assim, como uma sugestão. Você vai adequando na sala. [...]</i></p>

Sem refletir sobre suas ações, é comum o professor reproduzir e aplicar as fórmulas que recebeu durante os cursos de formação – cuja natureza é de oposição entre conhecimentos teóricos e práticos – e esperar que os alunos as utilizem na resolução de problemas, completando, assim, o ciclo de reprodução *da, para e pela técnica*. Dessa forma, segundo Magalhães (2006g, p.89):

[...] não é surpresa que, em geral, as práticas discursivas de sala de aula reflitam essa organização: transmissão de conhecimentos descontextualizados que os alunos devem, primeiramente, aprender para, em outro momento, usar na resolução de problema da prática.

O tipo de formação evidencia a exclusão aparentemente velada a que estão submetidos tanto os alunos, como os professores. Os primeiros, porque suas formas específicas de aprender são ignoradas nas práticas pedagógicas, tornando-os cada vez mais inseridos fisicamente em sala de aula, e não incluídos. E exclusão dos

docentes, porque não é oferecida uma formação apropriada que lhes permita intervir na realidade educativa para transformá-la. Com isso, não queremos dizer que o compromisso com a educação seja apenas do professor ou de uma instância em particular como o Estado, mas que devem coexistir múltiplos esforços de todas as esferas e agentes educacionais – políticas públicas, governos federais, estaduais e locais, professores, escola e família – a fim de proporcionar o direito à educação com equidade de oportunidades, como apregoa a política de educação inclusiva. O comentário da professora, no quadro 28b, em relação à implementação das adaptações curriculares, ilustra essa situação:

Quadro 28b: O compromisso do Estado como fator fundamental para implementar as adaptações curriculares - dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Critérios para implementar as adaptações curriculares	O compromisso do Estado como fator fundamental para implementar as adaptações curriculares	<p><i>Suzana 39: [...] <u>acho</u> que o Estado <u>tem que ter</u> o compromisso, <u>tem que ter</u>... Eles querem uma adaptação curricular, isso <u>tem que vir</u>.</i></p> <p><i>Suzana 40: [...] porque é muito tranquilo, você joga aqui e agora <u>você se vira</u> daqui pra frente. Eu honestamente, eu não <u>vou sair fazendo</u> adaptação, porque, assim, <u>acho</u> que não é minha função.</i></p> <p><i>Lucineide 41: Adaptação de material?</i></p> <p><i>Suzana 41: <u>É</u>, eu ter que sair atrás, correndo, sem saber nem de onde eu começo... é isso, você entendeu? <u>Eu acho</u> que <u>tinha que ter</u> um ponto de partida. Não é assim: que o professor tá se recusando a fazer. Mas assim: é muito tranquilo, né? Eu jogo tudo e não tem gastos e o professor <u>vai se virando</u> [...].</i></p>

A fala de Suzana, no quadro 28b, apresenta (1) modalizações predicativas indiretas, de valor deôntico, que expressam o caráter obrigatório (“tem que ter” e “tem que vir”); (2) de valor pragmático (“você se vira” e “vai se virando”) e (3) a modalização predicativa direta (sem metaverbo) de valor psicológico (“eu acho”). A escolha dessas expressões demonstra que a professora credita ao Estado a obrigatoriedade para o desenvolvimento das adaptações curriculares. Por ser uma situação relativamente recente, julga que a responsabilidade prioritária não deve ser atribuída aos professores. A expressão “eu acho” confere a sua fala um caráter de

possibilidade e, ao mesmo tempo, revela um “discurso de tolerância”: “eu creio [acho], portanto, é possível”, assim como explicitado por Koch (2000, p. 84), citada por Fidalgo (2018, p. 153).

Os trechos acima (quadro 28a e 28b) mostram a concepção de Suzana acerca das adaptações curriculares como se fossem fórmulas prontas, aplicáveis a qualquer contexto, pois, confere ao Estado a responsabilidade pela elaboração de material didático. A professora deixa subentendido que, se esse material chegar à escola, não se recusará a desenvolver as adaptações curriculares, desde que lhe seja disponibilizado.

As adaptações curriculares não podem ser compreendidas como se fossem fórmulas prontas a serem utilizadas com qualquer aluno, independente do contexto. O professor deve oferecer estratégias diferenciadas para o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais dos alunos. Para tanto, terá que observá-los previamente, conhecer suas necessidades e identificar formas particulares de recriação da prática pedagógica, por meio da qual poderão manifestar suas potencialidades de aprendizagem.

Nesse sentido, as adaptações curriculares se convertem não apenas em respostas que devem ser oferecidas para atender às diferentes nuances de aprendizagem, mas num objetivo a ser alcançado, porque ultrapassa os questionamentos sobre o quê, como e por que ensinar, para entender a quem ensinar. Conhecer o aluno é fundamental para que o sistema educacional transforme dificuldades em possibilidades. E isso só é possível quando a escola se mobiliza em educar e atender a todos. Desta feita, o foco se desloca. Não é o aluno que precisa se adaptar para ser inserido, mas a escola e todos os envolvidos, de forma a garantir educação de qualidade. Ou seja,

A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes, nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja (FREIRE, 1997, p.48).

O conteúdo da fala de Suzana demonstra uma realidade cada vez mais latente nos sistemas educacionais que se assentam na perspectiva da educação inclusiva. É comum encontrarmos nas escolas um quadro de professores sem formação adequada para lecionar em salas que possuem alunos surdos matriculados e ter de desenvolver as adaptações curriculares. Apesar de reconhecerem a importância para o processo de ensino-aprendizagem, esses professores não possuem as ferramentas para implementá-las, tampouco informações sobre o que fazer e como fazer.

Dada a lacuna na formação docente, os conhecimentos sobre os alunos surdos e suas especificidades de aprendizagem são transmitidos, frequentemente, pelos intérpretes de Libras ou por professores especialistas que prestam atendimento nas salas de apoio. Por serem fluentes em Libras e atuarem com os alunos surdos, esses profissionais assumem uma função mediadora de um conflito dual instalado na escola: de um lado, a dificuldade vivenciada pelos professores sem formação, que compreendem a importância de construir caminhos alternativos para que os alunos desenvolvam suas habilidades e participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, e de outro, a cobrança institucional e extraescolar que passa a existir em relação ao fazer prescrito, quer seja representada pela figura do diretor da escola, do coordenador ou dos pais dos alunos, ou, ainda, das avaliações de desempenho da educação e dos relatórios, aos que o docente é submetido sem que lhe tenham sido oferecidas perspectivas de formação. O professor é responsabilizado isoladamente por algo que compete a um coletivo de profissionais e esferas educacionais. Diante desse contexto, são os intérpretes de Libras que normalmente colaboram para a busca de soluções e fornecem alguns subsídios para o desenvolvimento da proposta pedagógica, como podemos ver na fala da coordenadora, no quadro 29.

Quadro 29: A importância do papel desempenhado pelos intérpretes - dados da entrevista com a coordenadora Carmem

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Critérios para implementar as adaptações curriculares	A importância do papel desempenhado pelos intérpretes	<i>Lucineide 4: Nas reuniões de ATPC existe discussão voltada pra temática da inclusão dos alunos surdos de forma geral ou de forma específica?</i>

		<i>Carmem 4: <u>Com certeza, né? É tanto que a gente conta com os nossos interlocutores, né, como já foi visto, não sei se você chegou a ver, mas o trabalho que a gente fez [...] foi no sentido de, fazer realmente algumas adaptações, de ilustrar pros nossos professores as dificuldades que os nossos alunos têm quando estão dentro de sala e fazer o papel inverso, né? É :: eles no lugar do aluno, né?[...]</u></i>
--	--	---

O relato de Carmem, quanto ao fato dos intérpretes ilustrarem para os professores algumas adaptações durante as reuniões de ATPCs, encontra ressonância no relato de Fernanda e Joaquim, no quadro 30, quando explicam que as ATPCs só são voltadas para o aluno surdo, quando eles levam “[...] algum tema, [ou] alguma coisa relacionada” – apesar de, nesse trecho, eles não se referirem especificamente à questão das adaptações curriculares.

Quadro 30: Trabalho fragmentado entre professores e intérpretes - entrevista com os intérpretes da Escola “A”, Fernanda e Joaquim

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Critérios para implementar as adaptações curriculares	Trabalho integrado entre professores e intérpretes	<p><i>Lucineide 6: Esse planejamento que você fala é o ATPC?</i></p> <p><i>Fernanda 6: Não, o planejamento anual.</i></p> <p><i>Joaquim 6: <u>No ATPC nós participamos normal, mas, assim, o ATPC não é especificamente para o surdo. A não ser quando a gente traz algum tema, alguma coisa relacionada.</u></i></p> <p><i>Fernanda 7: Na verdade, como participamos: <u>todos os professores se reúnem numa sala, porém os interlocutores<sup>86</sup> ficam separados. Os interlocutores fazem o planejamento dos interlocutores. [...]. Agora, discutir qual atividade você acha legal para esse aluno... isso não ocorre.</u></i></p> <p><i>Joaquim 7: Não ocorre.</i></p> <p><i>Fernanda 8: Não temos esse diálogo com os professores.</i></p> <p><i>Lucineide 7: Que é aquele planejamento semanal...</i></p> <p><i>Fernanda 9: Isso. Com os professores, não. Cada</i></p>

<sup>86</sup> Interlocutores é o termo usualmente adotado pela escola para se referir aos intérpretes de Libras.

		<i>professor faz o seu. Não temos acesso.</i>
--	--	---

Segundo Lacerda (2009, p. 35), embora não sejam responsáveis diretamente pela aprendizagem, os intérpretes “podem, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas”.

Muitos desses profissionais, porém, não possuem formação docente para tratar de questões específicas que envolvem o currículo e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, o que torna sua contribuição insuficiente para os desafios que a educação inclusiva abarca. Mesmo assim, são eles que se dispõem a buscar soluções para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, como evidencia outro excerto da fala de Carmem, no quadro 31.

Quadro 31: Ausência de pessoas com formação para desenvolver as adaptações - dados da entrevista com a coordenadora Carmem

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	Ausência de pessoas com formação para desenvolver as adaptações	<p><i>Lucineide 9: E como o currículo é pensado e desenvolvido em salas que possuem alunos surdos? Existe alguma discussão sobre as adequações curriculares?</i></p> <p><i>Carmem 9: As discussões existem dentro das ATPCs, né? A gente vem, durante o ano letivo, sempre abordando uma maneira de atender às demandas realmente, mas ainda é :: <u>tá muito longe de conseguir viabilizar as adaptações, por falta de experiência mesmo, por falta de pessoas que possam contribuir que sejam mais competentes, que tenham formação. [...] com relação as adaptações, elas são mais assim, orientadas pelos próprios interlocutores, que eu acho que fazem mais do que deveriam, e eu acho que eles é que merecem esse louvor todo aí, de ajuda, de apoio; porque eles vão atrás e buscam mesmo os resultados. Eles vivenciam, né, o aluno no dia a dia e as dificuldades que eles têm e eles mesmos buscam as adaptações.</u></i></p>

As discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo parecem ser uma iniciativa apenas dos intérpretes e não da comunidade escolar de forma geral – como demonstra o comentário dos intérpretes (quadro 30) –, o que deixa transparecer a ausência de uma formação em serviço direcionada às

particularidades de aprendizagem dos alunos surdos. Além disso, é possível perceber, mais uma vez, a fragmentação do ensino, pois durante as reuniões semanais de ATPC, os intérpretes ficam em salas separadas, sem acesso ao planejamento dos professores e não há um diálogo para alinhar os conteúdos que serão ministrados semanalmente.

O resultado da colaboração e do papel desempenhado pelos intérpretes na escola é notório, segundo a fala da coordenadora no quadro 31. Todavia, ainda nesse excerto, uma situação bastante peculiar nas escolas inclusivas é relatada pela coordenadora e faz com que seu comentário soe como contraditório. Ao mesmo tempo em que justifica a não implementação das adaptações curriculares, em virtude da falta de profissionais especializados, da inexistência de recursos e dos hiatos encontrados nos programas de formação inicial e contínua, parece considerar satisfatória a contribuição dos intérpretes, sem que estes tenham formação pedagógica para se dedicar a uma temática de tamanha complexidade. Presume-se, pelo comentário de Carmem, que o fato dos intérpretes “vivenciarem o aluno no dia a dia” e serem fluentes na língua, os colocam como protagonistas pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno surdo, como se os professores e a comunidade escolar não tivessem que “vivenciar” o aluno e adotar práticas pedagógicas para que todos sejam incluídos e tenham o direito de aprender e participar.

Lacerda e Bernardino (2009, p. 66) alertam que:

[...] a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda.

Evidencia-se a necessidade de uma sólida formação docente e de aprofundamento de discussões centradas nas políticas educacionais vigentes. A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, diz que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais [...] professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica (BRASIL, 2001a), em seu artigo 8º, asseguram que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes [...] professores das classes regulares e da educação especial, capacitados e especializados [...] para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. Não obstante, os dados revelam que essa formação docente prescrita e garantida por lei não é disponibilizada. Somada a outros fatores que contribuem para uma inclusão-excludente, as adaptações curriculares geralmente não são desenvolvidas. Na dinâmica regular das aulas, é comum encontrarmos professores despreparados e com práticas homogêneas, que não contemplam as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, e se voltam quase sempre para o coletivo (ver quadro 32). Sobre isso, Soares e Carvalho (2012, p. 21) comentam:

Ora, se a prática está sempre centrada no coletivo, as diferenças [...] surgem como fatores dificultadores para o andamento dos trabalhos e, assim, tanto aqueles alunos que revelam capacidade superior do aprendiz quanto os que expressam dificuldades, atrapalham a organização do trabalho didático.

As diferenças são interpretadas enquanto fatores dificultadores porque instigam os professores à mudança e os desafiam a romper com os paradigmas que permeiam a educação. Devido à ausência de formação, acrescentada à falta de recursos e ao escasso tempo para se dedicar, a tendência é que o professor desenvolva a aula no mesmo formato, sem atentar para a diversidade que há em sala.

Quadro 32: O desconhecimento dos professores sobre como desenvolver as adaptações - dados da 1ª. SR com Suzana e Artur, respectivamente

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	O desconhecimento dos professores sobre como desenvolver as adaptações	<p><i>Suzana 1: 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></p> <p><i>Suzana 2: [...] Então assim, é muito fácil falar: o professor <u>tem que adaptar</u>. Tá! Como? Sem partir do nada?</i></p>

		<p><i>Lucineide 14: [...] nessa aula, como você pensou em trabalhar a questão da concordância verbal? Você pensou, quando tava preparando, em alguma modificação em direção ao aluno surdo, ou não? Como você... desenvolveu?</i></p> <p><i>Artur 14: Não. <u>Normalmente</u>, normalmente, <u>eu não consigo</u>. Às vezes eu falo pro Joaquim: “Joaquim, o que você sugere?” Com outros intérpretes: “O que vocês sugerem?”. [...]. Nessa questão mesmo, <u>eu não sei</u>. Eu fico travado.</i></p>
--	--	--

As falas dos professores, no quadro 32, evidenciam que as práticas têm sido homogêneas e mostram a dificuldade em implementar as adaptações curriculares em salas que possuem alunos surdos matriculados, sem dispor de formação e suporte. As referências dêiticas de pessoa, como “eu não sei” ou “eu não consigo”, demonstram, pela implicação discursiva, que eles se sentem parte da realidade em que estão inseridos, que se envolvem no processo de ensino-aprendizagem e assumem o compromisso pelo desenvolvimento (ou falta de desenvolvimento) das ações. A fala de Suzana denota, ainda, que a professora imputa parte dessa atribuição às instâncias que prescrevem as adaptações, como se nota em frases como “Então assim, é muito fácil falar: o professor tem que adaptar. Tá! Como? Sem partir do nada?”; o que deixa transparecer que a responsabilidade precisa ser compartilhada. Ou seja, para que o professor cumpra as prescrições são necessários instrumentos aos quais ele recorra como ponto de partida.

Quanto ao uso das modalizações nos discursos de Suzana e Artur, ambos se baseiam nas normas do mundo objetivo/físico, ao utilizarem a expressão “normalmente”, que possui valor epistêmico, revelando o estado do acontecimento e de suas proposições como verdadeiro. Eles buscam validar o que dizem, por meio dessa assertiva. Ao usar essa modalização, Suzana confirma que dá aula para todos de forma homogênea e Artur atesta que não consegue desenvolver as adaptações curriculares em suas aulas, por isso, solicita o auxílio do intérprete. Parece acreditar que, devido a Joaquim atuar mais diretamente com os surdos, poderá auxiliá-lo no desenvolvimento da prática pedagógica. Outra modalização empregada por Suzana é a expressão de valor deôntico “eu acho”, que pode ser traduzida como “eu sei,

portanto, é verdade” e o advérbio “honestamente”, que tem valor afetivo. Este se conecta à função metalinguística e desvela que o fato foi completamente assumido pelo autor.

Consideramos que esse quadro explica o motivo pelo qual, os professores participantes da pesquisa realizaram, em suas primeiras<sup>87</sup> aulas de Língua Portuguesa, sem que houvessem incluído estratégias metodológicas, materiais didáticos ou recursos diferenciados que contemplassem as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos – por não disporem de formação –, adaptações curriculares de pequeno porte relativas aos subtipos prescritos nos PCN. Ao nos debruçarmos sobre o documento, encontramos que elas estão correlacionadas à (1) *organização de agrupamentos* e (2) *aos procedimentos e às atividades*. Apesar da eficácia dessas ações para o processo de ensino-aprendizagem, entendemos que as intervenções do professor não devem se restringir a subtipos de modalidades adaptativas. Mediante a garantia de formação, ele pode ampliar as formas em atender adequadamente às peculiaridades dos alunos surdos.

No tocante ao primeiro tipo de adaptação curricular, observamos que, por meio dos conhecimentos provenientes da experiência docente em salas que possuem alunos surdos matriculados e cientes da importância de preparar atividades compartilhadas para o desenvolvimento humano, tanto cognitivo quanto cultural, os professores implementaram adaptações curriculares de pequeno porte de cunho organizativas (quadro 33) que se referem à formação dos agrupamentos para favorecer o acesso ao currículo e estimular as interações sociais.

Em sua aula, Artur parece ter planejado a formação de grupos para a realização de uma atividade. Ele não dialoga previamente com os outros participantes – o intérprete e a pesquisadora – sobre isso, simplesmente desenvolve. Já Suzana comenta com a pesquisadora que sempre promove agrupamentos e pede sua validação por meio da expressão: “É isso mesmo?”. Pergunta se o procedimento está correto e afirma que os surdos podem interagir com os ouvintes. Mostra-se insegura ao dividir a experiência. Para ela, as atividades

---

<sup>87</sup> A colaboração da pesquisadora se deu a partir da segunda aula de Língua Portuguesa. A primeira aula teve como objetivo observar previamente a aula do professor e conhecer o contexto de sua atuação.

compartilhadas são ferramentas promotoras da inclusão. Por isso, organiza grupos entre surdos e ouvintes. Ao utilizar a expressão de valor deontico na sentença “deviam interagir mais com os ouvintes”, revela a tônica da importância que atribui para a efetiva inclusão dos surdos.

Quadro 33: Adaptações de pequeno porte organizativas e adaptações relativas ao currículo da classe (prescritas e realizadas) - dados da 1ª aula de Artur e Suzana, respectivamente.

<b>ADAPTAÇÕES PRESCRITAS</b>	
Adequações de pequeno porte – organizativas: “relativas ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2003, p. 36).	Adaptações relativas ao currículo da classe: “os alunos são agrupados de modo que favoreça as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2003, p. 42).
<b>ADAPTAÇÕES REALIZADAS</b>	
((Dados da 1ª aula do professor Artur)).	
<i>Artur 30/31: [...] vejam quantas pessoas nós temos? Pra separar em grupo. [...] vamos lá, grupos de 6, por favor, gente! Seis pessoas. Grupos com 6 pessoas. Vamos lá gente, grupos com 6 pessoas.</i>	
((Dados da 1ª aula da professora Suzana)):	
<i>Suzana 47: Eu queria te fazer uma pergunta, não sei se encaixaria agora.</i>	
<i>Lucineide 1: Tanto faz, se quiser fazer agora...</i>	
<i>Suzana 48: É uma dúvida que eu sempre tenho. Por exemplo, agora nos exercícios, eu vou colocá-los com os meninos ((referindo-se aos ouvintes)) pra eles interagirem. [...]. Eles poderiam interagir. É isso mesmo? Eu sempre faço isso.</i>	
<i>Lucineide 2: É isso mesmo. É importante para a interação porque se eles ficarem só entre eles, não interagem ((com os outros)), não há inclusão.</i>	
<i>Suzana 49: Só que aí eu dou mais trabalho pra Fernanda porque ficam em grupos. Acho que eles deviam interagir mais com os ouvintes.</i>	
<i>Lucineide 3: É até bom, porque os colegas vão aprendendo Libras, pra se comunicarem com eles. Porque se eles ficarem sempre entre eles, não vai instigar o interesse pra aprender a se comunicar.</i>	
<i>Suzana 50: Eu fiz isso mais por intuição do que pra saber se é ou não</i>	
<i>Lucineide 4: É isso mesmo.</i>	
((Professora se afasta e começa a organizar os alunos em grupo para a realização do trabalho))	
<i>Suzana 51: Ó, vamos encostar esse grupo com esse. Vamos ficar em duplas, como eu sempre faço, só pra facilitar o desenvolvimento.</i>	
((Professora organiza os alunos em duplas [...]. Ela coloca os alunos surdos em dupla com os ouvintes)).	

As adaptações curriculares organizativas, implementadas pelos professores, podem ser analisadas sob dois ângulos distintos que se interconectam. O primeiro é concernente à importância dos agrupamentos para a socialização e o segundo

refere-se tanto à construção de conhecimento como às perspectivas de formação humana.

A socialização em ambientes educacionais inclusivos é entendida por vários autores (VYGOTSKY, [1924] 1997; LACERDA, 2006; RIOS, 2007) como um fator que contribui para a construção do conhecimento, mediado pela dialogicidade da linguagem nas relações sociais. De acordo com a Teoria Sócio-Histórico-Cultural, a linguagem ocupa um papel primordial no desenvolvimento humano porque é nela que significamos as ações das pessoas, o mundo em que estamos inseridos e constituímos-nos a nós mesmos, na relação com o outro. Construimos vivências e redes interativas. “Somos ao mesmo tempo sujeito social e individual. Contudo, o ser subjetivo não o é na origem, são as relações sociais que afetam a subjetividade” (SOARES e LACERDA, 2004, p. 128). Educação e socialização são, portanto, indissociáveis. “[...] nesse processo, os alunos, graças à diversidade, tornam-se agentes diretos do desenvolvimento de cada um [...]”. (VAYER e RONCIN, 1982, p. 158).

Da mesma forma, Peyerl e Zych (2008), ao abordarem a inclusão escolar, destacam a importância da socialização entre surdos e ouvintes. Segundo os autores, por meio de atividades compartilhadas, o aluno surdo pode ser incluído de forma mais efetiva, desde que a sua condição linguística seja respeitada e se organizem esquemas de suporte para viabilizar a apropriação da Língua de Sinais a toda a comunidade escolar, porque o que geralmente acontece é a ausência de interlocutores em Língua de Sinais e a atribuição integral ao intérprete pelas trocas comunicativas. Isso fica evidente quando Suzana, ao propor a formação de grupos entre ouvintes e surdos, demonstra preocupação em acrescentar trabalho à Fernanda pelo fato dela ser a única interlocutora. Assim,

[...] a escola, ao tentar considerar as características reais do aluno surdo, acaba submetendo-se a uma contradição primária, que é a falta de usuários da língua de sinais para que ocorram interações, trocas e vivências que possibilitarão a construção de conhecimentos [...] (SOARES e LACERDA, 2004, p. 129).

Quanto à relevância da socialização para os alunos ouvintes, ao colaborarem para integrar o surdo, estes reelaboram seus conceitos em relação ao diferente em

sala de aula. Segundo Vayer e Roncini (1982, p. 158), “a interação [...] constitui um prelúdio para a integração na sociedade”.

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos (LACERDA, 2006, p. 181).

As interações estimuladas em sala de aula não se restringem à socialização. Elas ultrapassam esse objetivo para favorecer perspectivas de formação humana, formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Estabelecem uma ponte para a construção do conhecimento com o outro. É na troca, na interação, no diálogo, e por que não dizer nas zonas de conflito, visto que elas contrariam as nossas concepções, originando outras, bem como um novo perfil de cidadão? Pois, do contrário, a socialização correria o risco de se tornar um modelo desprovido de significado para os sujeitos que a vivenciam.

A educação oferecida em ambientes inclusivos deve abranger os mesmos objetivos, significados e sentidos para todos, independente de suas singularidades de aprendizagem, com vistas à apropriação cultural e à formação humana. O reconhecimento dos espaços de interação é primordial para que isso ocorra. A socialização é um dos objetivos da escola inclusiva, mas, além deste, “o aprender, o ter limites, o se comunicar e a autonomia também determinam o sucesso e o fracasso do projeto da escola inclusiva” (LOPES e MENEZES, 2010, p. 81).

Segundo a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VAN DER VEER e VALSINER, 1999), é por meio das relações inter e intrapessoais que construímos conhecimentos e desenvolvemos as funções psicológicas superiores. “[...] É nas atividades partilhadas e nas interações sociais que vamos ter o entrelaçamento das dimensões cultural e histórica, constitutivas do funcionamento humano” (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p. 41). A extensão de espaços interativos, dialógicos e integradores é condição *sine qua non* para a inclusão escolar e social. Os contextos

de interação podem ser definidos, ainda, como uma dinâmica para o desenvolvimento integral do aluno, conduzido pela aprendizagem, na ZDP.

Nessa perspectiva, o segundo tipo de adequação curricular de pequeno porte implementado pelos professores participantes, que queremos discutir, inscreve-se no âmbito da ação mediada em contextos sociointeracionais. Refere-se aos procedimentos didáticos e às atividades complementares para a fixação ou a consolidação de conhecimentos. São estratégias válidas que visam apoiar o aluno em suas dificuldades e criar possibilidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, nas relações com o outro. É por meio das atividades compartilhadas que o professor pode descobrir as ZDPs dos alunos e encontrar formas de mediar a aprendizagem, para que atinjam o potencial em áreas ou unidades de conteúdo que dificilmente conseguiriam sozinhos (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

As adaptações curriculares para apoiar a aprendizagem de conhecimentos ministrados podem ser analisadas na tentativa do professor Artur em desenvolvê-las, em sua primeira aula de Língua Portuguesa (quadro 34). No primeiro momento, ao adotar a metodologia expositiva, o professor explicita a temática sobre concordância por meio de sentenças escritas no quadro. Entrega aos alunos um texto, que se trata da letra da música “Inútil”, do grupo Ultraje a Rigor. Lê em voz alta e, em seguida, explica as diferenças entre linguagem formal e informal por meio de alguns excertos da música. Os alunos o acompanham com raras interferências. Depois, solicita que discutam em grupo e respondam qual a temática e a ideia central do texto. Pede também que adequem à norma culta da Língua Portuguesa os versos que estiverem em discordância (dados da primeira aula do professor Artur).

Quadro 34: Adaptações de pequeno porte nos procedimentos didáticos e nas atividades (prescritas e realizadas) – dados da 1ª aula de Artur

<b>ADAPTAÇÃO PRESCRITA</b>
Adequações de Pequeno Porte – Nos procedimentos didáticos e nas atividades: Introdução de atividades complementares que requeiram [...] a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados utilizados para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento [...] (BRASIL, 2003, p. 37).
<b>ADAPTAÇÕES REALIZADAS</b>

*Artur 34: [...] pessoal, é o seguinte: o que eu quero de vocês. [...] eu quero que vocês percebam qual é a ideia central do texto. Então, primeira coisa, vocês dirão, ó, em uma folha do grupo. Digam sobre o que é o texto. Qual a temática do texto? Qual a ideia central do texto?*

*Artur 35: [...] e a outra parte, eu quero que vocês transcrevam o que tá aqui, que não é nenhuma norma padrão, para a norma gramatical, para o que a língua culta pede [...].*

*Artur 36: [...] então, aproximem o máximo que vocês puderem esse texto para a norma culta. Sempre observando, ó, existem as variantes, existem as variedades da língua. Uma coisa é a observação do ponto de vista gramatical, outra coisa é a observação do ponto de vista da sociolinguística [...]. Vamos lá, são essas duas coisas que eu quero, ó. Temática central do texto e a transcrição desse texto para a norma padrão.*

O registro da aula de Artur indica que ele não recorre ao texto como ponto de partida para a aprendizagem. Segundo as orientações dos PCN, o uso do texto como unidade básica de ensino favorece a competência discursiva e a interpretação. Práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento da cidadania devem estar organizadas por meio dos diferentes usos da língua e da linguagem, tendo como eixo o texto. Para Geraldi (1993), citado por Pereira (2015, p. 6), “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua”. Trata-se, segundo o autor, de pensar “a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e, a partir da compreensão do funcionamento da língua, aumentar as possibilidades de seu uso”. Divergindo dessa ideia, o professor Artur usa o texto como pretexto para ensinar gramática e justifica a importância desse aprendizado, tendo em vista que “[...] nós vivemos numa sociedade seletiva e [...] credencialista”, conforme o excerto do quadro abaixo.

Quadro 35: O professor justifica a ênfase no ensino da gramática – dados da 1ª aula do professor Artur

*Artur 26: [...]. Do ponto de vista linguístico, é necessário só que se estabeleça a comunicação entre você e seu interlocutor. Se se estabelece a comunicação, o linguista está satisfeito, porque o objetivo da língua pra sociolinguística é a comunicação, pronto e acabou. Do ponto de vista gramatical, não. E aí o que acontece? O que eu sempre falo pra você ó, embora, o objetivo da língua seja a comunicação, nós vivemos numa sociedade seletiva, e uma sociedade credencialista.*

Em sua aula, não há um trabalho sobre o gênero textual, a tipologia e os elementos que permeiam o texto. Também não se visualiza a explicação da situação de produção e a contextualização com a realidade dos alunos. O professor não

recorre às estratégias de leitura explicitadas, por exemplo, por Solé (2009), para estimular os alunos e conduzi-los à compreensão textual. Ele não resgata o conhecimento prévio, nem realiza hipóteses e inferências. A leitura em voz alta é entendida, nesse caso, como oralização porque não há um trabalho voltado à compreensão textual. Ou seja, é sem propósito. Colomer e Camps (2002, p. 69) dizem que:

[...] os meninos e as meninas tem de ser capazes de realizar a atividade interpretativa, e essa é a razão pela qual se deveria ensinar a fazer isso na escola, longe do despropósito de ler sistematicamente em voz alta textos que todos têm diante dos olhos e que podem ser lidos de maneira muito mais rápida e eficaz se não houver a necessidade de ir acompanhando uma leitura alheia.

Para os ouvintes, consideramos que essa atividade não atinge os objetivos propostos e, da mesma forma, aos alunos surdos, visto que a prática do professor esteve centrada na relação da oralidade com a escrita. Segundo Gesueli (2004, p. 39):

Pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando necessária uma reflexão sobre a concepção de texto e um distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade, ou ainda, como algo palpável e concreto. O caminho percorrido pelo surdo neste processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, o que nos afasta de uma concepção grafocêntrica da escrita e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua.

Apoiada em Vygotsky ([1930] 1991), Gesueli (2004, p. 39) explica, ainda, que a escrita deve ser entendida como um processo que se constrói durante a vida, “[...] e não como um produto concluído nos primeiros anos de escolaridade”. Sobre isso, Vygotsky ([1930] 1991, p. 144), comenta que:

[...] a escrita, deve ter significado [...] e ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Apesar da primeira parte da aula (expositiva) ter sido traduzida em Língua de Sinais pelo intérprete, o tipo de adequação de pequeno porte implementada pelo professor, ou seja, a introdução de uma atividade complementar para a fixação e a

consolidação dos conhecimentos ministrados, não possibilitou, de pronto, a aprendizagem, mas desvelou as ZDPs e o potencial das alunas para construir o conhecimento se a música tivesse sido traduzida e houvesse mediação por parte do professor, em Língua de Sinais, por exemplo, uma vez que demonstraram não ter compreendido a proposta da atividade. Veja, abaixo, o quadro 36.

Quadro 36: Intervenção do professor e do intérprete na atividade realizada por Mariana e Roseli, em Libras – dados da 1ª aula de Artur

((Mariana e Roseli se reúnem para fazer a atividade. O intérprete senta próximo a elas e o professor se aproxima para explicar a atividade)).

*Joaquim 04: \*PROFESSOR EXPLICAR ATENÇÃO\*.*

*Joaquim 05: ((intérprete traduz a fala do professor)) \*ESCREVER DIFERENTE, FALAR DIFERENTE\*.*

*Joaquim 06: ((intérprete assume a explicação)).\*TAMBÉM IGUAL WHATSAPP CELULAR. VOCÊ TER?\**

*Mariana 04: \*SIM\**

*Joaquim 07: \*MOSTRAR CELULAR EL@\* ((aponta para o professor)). \*ONDE WHATSAPP. MENSAGEM MOSTRAR PROFESSOR. QUALQUER FRASE\*. ((Mariana escolhe a mensagem \*VC IR ESCOLA HOJE?\* e mostra ao professor)).*

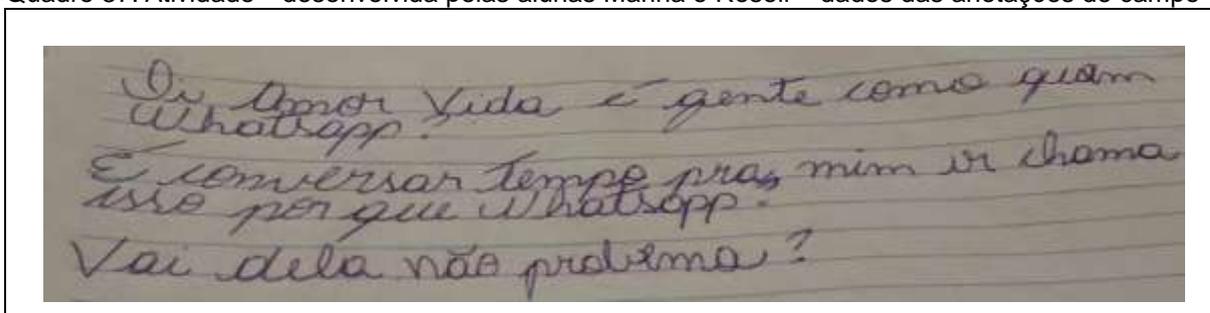
*Joaquim 07: \*SABER ESCREVER WHATSAPP? SABER FALAR NORMAL NAMORADO SOLETRAR? AQUI ((aponta para o texto)) DIFERENTE WHATSAPP. WHATSAPP SENTIR BOM, CONVERSAR PESSOA PORTUGUÊS ERRO. AQUI QUASE IGUAL MUDAR. TER DOIS USAR PORTUGUÊS: PRIMEIRO WHATSAPP IGUAL. SEGUNDO, TEXTO. ENTENDER?\**

Lacerda e Lodi (2014) ressaltam a importância de o professor ter o domínio pleno das duas línguas e das nuances de funcionamento nos diferentes usos sociais. Para as autoras, quando as singularidades de comunicação dos surdos não são atendidas, eles ficam em desigualdade, visto que não há uma língua compartilhada entre professor e aluno surdo e/ou entre aluno surdo e aluno ouvinte, o que compromete consideravelmente a compreensão das informações postas e a abordagem do conteúdo. E, se os “professores desconhecem o universo linguístico e cultural de seus alunos, [acabam] adotando práticas unilaterais e homogeneizadoras” (PINTO, 2011, p. 40), centradas na relação oralidade-escrita e sem a adoção de recursos visuais, como ocorreu na aula de Artur.

Há de se ponderar também que, como as alunas se comunicam por meio da Libras, a temática das variantes da Língua Portuguesa poderia ter sido abordada de modo contrastivo para que os alunos percebessem como uma mesma ideia é expressa em duas línguas. Pereira (2015, p. 6), com base em Salles *et al.* (2004), diz-nos que, essas autoras, “quando se referem ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, destacam que, por meio da análise contrastiva, o professor poderá explicar aos estudantes os mecanismos gramaticais inexistentes na Língua Brasileira de Sinais [...]”.

Dados das anotações de campo indicam que as alunas entenderam que a proposta da atividade se tratava de uma mensagem, a qual deveriam produzir, similar à escrita no aplicativo WhatsApp, utilizado em aparelhos celulares (ver quadro 37). Esse entendimento se deve em razão de que, ao tentarem explicar a atividade para as alunas, o professor e o intérprete fizeram uma analogia da linguagem informal com a escrita no aplicativo, conforme demonstramos no quadro anterior (36).

Quadro 37: Atividade<sup>88</sup> desenvolvida pelas alunas Marina e Roseli – dados das anotações de campo



A aula de Artur comprova que, em escolas inclusivas, geralmente as práticas pedagógicas são construídas de forma homogênea e não atendem às

<sup>88</sup> Tradução para a Língua Portuguesa das três frases do quadro 37.

**1ª. frase:** Oi, amor, minha vida!

((o restante dessa frase “é gente como quem WhatsApp”, consiste numa tentativa da aluna em resolver a atividade proposta pelo professor, em adequar a letra da música “Inútil” para a linguagem formal. A primeira estrofe da música começa com a frase “A gente não sabemos”. Quando analisamos a explicação dada pelo intérprete e o vocabulário que compõe essa frase, percebemos a tentativa da aluna em desenvolver a atividade)).

**2ª. frase:** [Quando tiver] tempo, me chame para conversar no WhatsApp.

**3ª. frase:** Não vai ter problema?

particularidades de aprendizagem dos alunos surdos. Outro fato observado, é que as aulas são direcionadas para quem já sabe a língua, e não para aqueles que são aprendizes de segunda língua. Segundo Lunardi (2006, p.75):

Em prática pedagógica guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos [...]. O princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didáticas.

Observamos que, apesar da tentativa do professor em desenvolver adaptações curriculares de pequeno porte e percursos diferenciados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos surdos, os recursos visuais para apreensão das informações expostas verbalmente, por exemplo, não foram incluídos na implementação da proposta curricular. No que diz respeito ao currículo, Quadros (2005) citada por Pereira (2015, p. 04) “destaca que ele deve ser organizado em uma perspectiva visual-espacial (com imagens, figuras, fotos, filmes etc.) para garantir o acesso dos estudantes surdos ao conteúdo escolar”. Da mesma forma, também Soares e Lacerda (2004, p. 129) alertam que:

[...] as necessidades dos sujeitos surdos não se restringem às questões linguísticas, mas abrangem também sua forma visual de apreensão do mundo, implicando a demanda de uma proposta curricular e pedagógica que leve em conta as singularidades e características dessa comunidade que, porém, não são contempladas nessa forma de atendimento.

Um terceiro tipo de adaptação curricular de pequeno porte, implementado por Suzana, corresponde às modificações de acesso ao currículo, como a utilização da escrita e recursos visuais de forma a suplantam as informações expostas verbalmente e traduzidas em Língua de Sinais. No exemplo abaixo (quadro 38), a professora, ao decidir escrever os enunciados das questões no quadro, ao invés de “ditá-los”, reconhece que a apreensão das informações em sala de aula, pelos surdos, se dá visualmente e sob a mediação do intérprete que, nesse caso, poderia requerer um tempo maior para realizar a tradução, a fim de que os alunos escrevessem em seu caderno.

Quadro 38: Adaptações de acesso ao currículo (prescritas e realizadas) - dados da 1ª aula de Suzana

<b>ADAPTAÇÃO PRESCRITA</b>
Adaptações de acesso ao currículo: Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente (ARANHA, 2000a, p. 18).
<b>ADAPTAÇÕES REALIZADAS</b>
<i>Suzana 13: Silêncio, pessoal! Eu não vou ditar os enunciados por eles ((referindo-se aos alunos surdos)). Portanto, é junto comigo, porque eu não vou ficar esperando ninguém. Então vamos lá. ((Professora escreve a definição de advérbio no quadro antes da explicação)).</i>

Os dados acima nos permitem concluir que as adaptações curriculares, na maioria das aulas ministradas pelos professores participantes, não são implementadas. Às vezes em que ocorrem, restringem-se a subtipos e modalidades, como os agrupamentos para a realização de exercícios em classe – sem que haja uma língua compartilhada entre surdos e ouvintes –, às atividades complementares para a consolidação dos conhecimentos ministrados e às modificações de acesso ao currículo, em que os professores utilizam apenas um modelo de suporte visual: a escrita no quadro.

Em um momento, durante a sessão reflexiva (quadro 39), Suzana, ao refletir sobre as possibilidades de construção da prática pedagógica, associa as singularidades de aprendizagem dos alunos surdos à questão visual. Esse modo de apreensão do conhecimento e das informações do mundo, no entanto, não pode ser reduzido à ação do professor em escrever enunciados na lousa, tampouco a exclui. A escola precisa encontrar estratégias que valorizem o aspecto visual, sem se limitar a formas precárias. Deve, ainda, prover o suporte fundamental às ações pedagógicas e aos profissionais que participam diretamente do processo de ensino-aprendizagem, como os intérpretes, por exemplo.

Quadro 39: A professora associa as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos à questão visual – dados da 1ª. SR com Suzana

*Lucineide 37: E quando você tava pensando essa aula, você pensou em alguma ação em direção aos alunos surdos? Em alguma adaptação? [...].*

*Suzana 37: Não, porque eu não sei o que fazer. Eu honestamente eu não sei o que fazer pra eles. Como adaptar? Eu sei que eles são mais visuais, né? Mas como?*

A implementação de adaptações curriculares restritas a subtipos de modalidades adaptativas descontextualizadas da realidade dos alunos dificilmente favorecerá a ampliação do exercício da cidadania, como figura a significação das ações docentes nos PCN – Adaptações Curriculares, porque não atende as especificidades de aprendizagens dos alunos surdos e centra a responsabilidade no professor, quando deveria ser papel, também, da comunidade escolar e de todas as instâncias envolvidas com o processo educativo. Os PCN – Adaptações Curriculares apontam que essa tarefa é prioritária do professor, ao afirmar que fornecerá subsídios para a sua concretização. Para Oliveira e Machado (2013, p. 46), “as decisões que originam as adaptações devem envolver toda a equipe da instituição. Isso evita a transferência de responsabilidade e a constante recorrência aos recursos externos”.

A escola é também responsável pelas adaptações curriculares. O papel desempenhado por ela está inextricavelmente conectado às intervenções e estratégias desenvolvidas pelos professores para a promoção da igualdade de oportunidades nos sistemas educacionais. Nos PCN – Adaptações Curriculares, a escola é apresentada como a instituição que deve se adaptar para receber e prover educação de qualidade a todos os alunos, independente das suas condições linguísticas, sociais e culturais. A Declaração de Salamanca e as Diretrizes Curriculares Nacionais confirmam esses princípios e apontam para novos posicionamentos da escola em relação à metodologia, à preparação do professor e a formas diferenciadas em atender às necessidades específicas dos alunos, de modo a incluí-los efetivamente.

Todavia, de modo contrário ao discurso da educação inclusiva e ao significado sobre a escola posto nos PCN – Adaptações Curriculares, na prática, uma das condições para a inclusão do aluno surdo, consiste em sua adaptação à dinâmica na qual está matriculado, sob a justificativa da integração ao mundo do trabalho, como se “[...] a escolarização [...] fosse uma espécie de capacitação para a integração social” (SACRISTÁN, 2000, p. 56). O comentário de Suzana, no quadro 40, expressa essa ideia, ao dizer que os alunos “tem que se adequar” e que “eles conseguem se ajustar às regras”. O pressuposto da ideia da adaptação do aluno

surdo à escola pode ser visualizado, ainda, quando, nas sentenças anteriores, ela recorre às modalizações deônticas nas expressões “tinham responsabilidade”, “tem deveres” e “tem compromissos”. Não há, nessa fala de Suzana, qualquer menção à adaptação da escola para com as necessidades dos alunos no sentido de acolher e respeitar as diferenças, mas o que fica evidente é a obrigatoriedade do aluno se ajustar ao cenário educacional. Por esse viés, são os professores, assim como os alunos, que procuram se adaptar para serem inseridos, já que não dispõem de formação apropriada.

Quadro 40: Adaptação do aluno à dinâmica da escola e da sala de aula – 1ª. SR com a professora Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Contradições da inclusão	Adaptação do aluno à dinâmica da escola e da sala de aula	<i>Suzana 14: [...] porque outro dia eu falei pra eles que eles <u>tinham responsabilidade</u>, que eles são um aluno como outro qualquer. Com compromisso, com direitos, mas também que <u>tem deveres</u>. <u>Tem compromissos e responsabilidade a cumprir em termos de horário, de tudo, né? Porque alguns, não sei se, de repente, até pelo cuidado, às vezes, em casa [...], mas eles têm que se adequar</u>, porque esses meninos vão pro mercado de trabalho, não é? [...] eles conseguem se ajustar às regras, né, assim como qualquer aluno.</i>

Em sistemas educacionais sem infraestrutura física apropriada, profissionais especializados, material didático para trabalhar e com uma jornada de trabalho que ultrapassa os limites da escola, recebendo baixíssimos salários e com uma diversidade de alunado, os professores se veem numa problemática multifacetada. O quadro 41 ilustra as condições precárias do trabalho docente, a consequente dificuldade de implementação das adaptações curriculares e o despreparo da escola para educar a todos.

Quadro 41: A precarização das condições do trabalho docente – dados da entrevista com a professora Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	A precarização das condições do trabalho docente	<i>Suzana 24: [...] agora falando da minha ((dificuldade)) assim, é essa falta de tempo que nós temos pra preparar as aulas, porque eu acho que nós <u>tinhamos que ter mais tempo pra ir atrás de material, pra poder se preparar, isso não tinha que</u></i>

		<p><i>ser feito em casa. [...]. Hoje, por exemplo, eu fiquei a manhã inteira em casa. A manhã inteira pra poder me organizar, minimamente, em termos de recuperação pra eles, na realidade, preparar. [...]. Agora pra trabalhar, pra buscar material adaptado? <u>Pra adaptar o que eu tenho, então eu acho que essa é uma grande dificuldade: é a falta de tempo, é a falta de apoio, é falta de pessoas, né, que assim, ajude nisso, eu acho que a escola tinha que ter.</u></i></p>
--	--	---

Esta subseção tratou das adaptações curriculares a partir de questões políticas que envolvem prescrições e os processos que se desenvolvem na escola, que possibilitam ou não sua implementação. Vimos que algumas adaptações curriculares têm sido desenvolvidas, mesmo de forma restrita a subtipos e a modalidades adaptativas que, embora pareçam fortalecer os procedimentos pedagógicos, apontam para a necessidade de práticas colaborativas entre todos os agentes educacionais que enxerguem o outro como aluno de fato.

### **3.2 ASPECTOS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EM QUE O ALUNO SURDO É AUTORIZADO A PARTICIPAR**

O ensino de Língua Portuguesa na educação dos surdos tem sido frequentemente objeto de estudo por pesquisadores que, em face das implicações para o processo de ensino-aprendizagem, tentam encontrar respostas nem sempre aplicáveis aos distintos contextos.

Embora recorrentes, as situações que despontam no cenário escolar evidenciam que, mesmo com as propostas de mudança e de iniciativas que ensejam novas práticas pedagógicas, os professores continuam sem saber como ensinar Língua Portuguesa para o aluno surdo, e este, muitas vezes, sem se apropriar das competências básicas de leitura e escrita que lhe permitam acessar os textos das diversas disciplinas escolares.

Discutir os desdobramentos dessa problemática, por meio da análise dos aspectos curriculares de Língua Portuguesa que, por sua vez, desvelam as concepções sobre as práticas docentes e os fatores que incidem no processo, constitui-se um percurso válido e que talvez possa nos indicar propostas de inovação e melhoria na educação dos surdos. Dessa forma, pretendemos analisar, nesta subseção, os aspectos curriculares de Língua Portuguesa contemplados na formação do aluno surdo, no contexto da educação inclusiva, porque consideramos como fundamental que lhes sejam oferecidas oportunidades de escolarização para avançarem em estudos posteriores, participarem integralmente da sociedade e exercerem sua cidadania de modo crítico.

O ensino de Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua possibilita ao surdo uma imersão no universo da leitura, por meio da qual ele constrói rotas para acessar o texto, interpretá-lo e modificá-lo no curso da resignificação, à medida que é também por ele modificado, a partir da sua língua, de sua cultura e dos aspectos que compõem a sua subjetividade. Para tanto, a comunidade escolar precisa assumir um compromisso político e ético com a sua educação, e o professor tem de estar preparado para lidar com a nova situação que

se apresenta, mediante a uma sólida formação que leve em conta os diversos condicionantes da prática e os elementos que subjazem esse processo.

Dados obtidos por meio das sessões reflexivas e das aulas gravadas de Língua Portuguesa indicam, entretanto, que a formação oferecida ao professor é contrária aos princípios dialéticos entre teoria e prática. Em sua primeira sessão reflexiva (ver quadro 42), o professor Artur parece compreender que, segundo uma perspectiva do uso social da língua, o ensino deve se pautar numa abordagem que considere a Língua Portuguesa enquanto instrumento de comunicação (prática discursiva); o que diverge da prática por ele adotada em sala de aula, visto ter usado o texto como 'pretexto'<sup>89</sup>, na expressão de Marisa Lajolo (1986, p. 52), citada por Antunes (2009, p. 52), para o ensino da gramática descontextualizada e aplicação de atividades, mesmo que pareça não perceber a contradição da própria prática.

Quadro 42: Texto como pretexto para ensinar gramática – dados da 1ª. SR com o professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de língua portuguesa	Texto como pretexto para ensinar gramática	<i>Artur 2: A intervenção que eu queria fazer com eles [...] que eu tentei te mostrar, que a língua, ela tem as variantes. Porque atualmente já tem essa questão de você não ficar mais centralizado na parte gramatical, né? Hoje em dia se vê mais o ensino de língua como :: um <u>instrumento de comunicação</u>, né, do que como instrumento de você fazê-los conhecer a gramática, de fato. <u>Então sempre que eu trabalho eu procuro ter esse estímulo, trazer um texto. Então naquele dia eu trouxe um texto que... é :: fazia uma abordagem da língua de uma variante é... mais informal, pra que eles pudessem ter essa comparação. O que eu queria que eles percebessem é que mesmo dentro da Língua Portuguesa existe uma variante que é formal e que eles precisam conhecer, e uma variante que é informal [...]. Então assim, a minha preocupação maior nem era o sentido gramatical que naquela ocasião eu tava falando da concordância é :: verbal... é claro que, assim, você traz aquilo junto. Mas eu queria mostrar pra eles mais essas diferenças da língua.</u></i>

Na sequência didática da primeira aula de Artur, não se visualiza um trabalho efetivo por meio do texto (letra de música) que instigue os alunos a adentrarem no

<sup>89</sup> Ver dados analisados a respeito dessa aula, na subseção anterior.

universo da leitura e construírem sentidos e significados a partir da ativação dos conhecimentos prévios. A organização da aula consistiu: (1) na explanação, de forma vertical – do professor para o aluno –, sobre concordância verbal; (2) na leitura da letra da música e (3) na solicitação de um exercício para que os alunos adequassem a letra da música à linguagem formal (dados da gravação da 1ª aula). Apesar do professor teoricamente saber que “hoje em dia se vê mais o ensino de língua como um instrumento de comunicação [...]”, a sua prática denota que ele desconhece *como* o ensino de Língua Portuguesa pode ser construído por meio dessa abordagem.

Ao usar a letra de uma música, sem atentar para o interesse e a realidade dos alunos (ver quadro 43), e dividi-los em grupo para a realização da atividade, Artur considera concretizar uma prática de uso funcional e comunicativo da língua; quando, na verdade, a forma como ele constrói a aula assenta-se numa abordagem tradicional tanto de currículo quanto de ensino de línguas. O ensino não está voltado para a formação de leitores críticos e participativos, como orienta os PCN de Língua Portuguesa, mas para o treino de elementos gramaticais descontextualizados.

Quadro 43: Informação sobre a letra da música – dados da 1ª aula do professor Artur

*Artur 20: Gente, gente, aqui ó: nós vamos trabalhar conforme sempre eu faço com vocês, com letra de música. Então é o seguinte...*  
*Artur 21: Essa música chama-se Inútil [...].*  
*Artur 22: Não é do tempo de vocês.*

A abordagem tradicional da Língua Portuguesa e do currículo foi também encontrada na prática da professora Juliana<sup>90</sup>. Em sua primeira aula (ver quadro 44), solicita que os alunos utilizem o texto intitulado “Tô com fome”, presente no livro didático, e sublinhem os substantivos, os adjetivos e as locuções adjetivas. Inicia a aula com foco direto nas questões gramaticais e se apoia no texto como pretexto para a aplicação de exercícios. Não há um trabalho efetivo de leitura, análise e compreensão textual. O objetivo da atividade é justificado em face da participação dos alunos em exames e vestibulares. O ensino, nesse caso, não está voltado para

<sup>90</sup> Participante secundária, conforme consta na seção de Metodologia.

a formação de leitores críticos e participativos, como orienta os PCN de Língua Portuguesa, mas para o treino de elementos gramaticais descontextualizados.

Quadro 44: Uso do texto como pretexto para o ensino da gramática – dados da 1ª aula da professora Juliana

*Juliana 1: [...] Vocês vão fazer a atividade do livro [...]. Então na página 129 vocês tinham...o texto “Tô com fome”, tá? [...]. Vocês vão pegar esse texto, vão ler, tá, [...] e aí vocês vão pegar, sublinhar [...] a lápis aqui no próprio livro [...]. Bom, sublinhando as palavras significativas, os substantivos, vocês vão sublinhar todos, tá? E depois vocês vão procurar palavras que qualificam esse substantivo, [...] que são os adjetivos e as locuções adjetivas. E vão sublinhar também e fazer uma seta pra dizer a que está se referindo [...]. Após fazer isso, vocês vão pegar o caderno de vocês, [...] fazer uma coluna. Uma coluna de substantivos e, do lado, os adjetivos correspondentes, tá? O que acontece? Na prova bimestral vocês erraram nessa questão, muito! Saber o que se refere. Às vezes a palavra refere ou referência seja uma palavra mais difícil pra vocês, né? Porém, vocês têm que entender alguns termos que pede, porque depois podem pedir isso numa prova do governo, num futuro vestibular, e vocês não saberem o que é isso.*

Assim como Artur, o discurso de Juliana diverge da prática, pois, ao ser questionada, na entrevista, sobre “O que considera mais relevante abordar no currículo da sua disciplina, no currículo de Português?”, a professora responde: “Mais atividades é :: de comunicação e expressão”. Da mesma forma, na primeira sessão reflexiva, durante a etapa, caracterizada como a ação do descrever, afirma que trabalha com “[...] a gramática dentro do texto”.

As similitudes que perpassam a relação entre o discurso e a prática dos professores possibilitam-nos inferir que talvez esse quadro seja reflexo não apenas das lacunas encontradas no processo formativo, como destacamos anteriormente, mas principalmente das concepções de ensino de leitura e da abordagem tradicional de ensino de Língua Portuguesa que ainda permeiam o cotidiano escolar na contemporaneidade e engendram práticas pedagógicas arcaicas.

O ensino de Língua Portuguesa em sua abordagem tradicional sofreu críticas mais consistentes a partir da década de 1980 por desconsiderar a realidade e o interesse dos alunos, usar o texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, valorizar a gramática normativa<sup>91</sup> e ensinar, de forma descontextualizada, “a metalinguagem associada a exercícios mecânicos de identificação e fragmentos linguísticos em frases soltas” (BRASIL, 1998b, p. 18). A

<sup>91</sup> Sobre a gramática normativa, veja a Seção 1 - Fundamentação Teórica.

gramática normativa, segundo Possenti (1996), é o tipo mais comum adotado pelos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, aparece com frequência nos livros didáticos e “se destina a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’”. Pode ser definida como um padrão de regras a ser seguido e que garante ao usuário que essas normas, “se dominadas, poderão produzir como efeito, o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”. (POSSENTI, 1996, p. 63).

A abordagem tradicional enfatiza o acúmulo de conteúdos para a inserção do aluno no mercado de trabalho. O uso social do conhecimento não está relacionado às habilidades de leitura e escrita para a interpretação da realidade, tampouco o ensino está voltado para a formação humana, mas para o desenvolvimento de competências com vistas à ocupação de postos de trabalho e à participação em exames para o prosseguimento em estudos posteriores, relacionados, por sua vez, às demandas produtivas do mundo do trabalho, como podemos notar na fala de Artur, no quadro 45, quando questionado sobre o uso social do conhecimento pelos alunos.

Quadro 45: Falta de utilização da gramática da Língua Portuguesa nas produções escritas dos surdos - dados da 1ª. SR com o professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Falta de utilização da gramática da Língua Portuguesa nas produções escritas dos surdos	<i>Lucineide 4: E aí, qual seria pros alunos, em especial, pros alunos surdos, o uso social desse conhecimento de concordância?</i>
	Centralidade e importância do ensino-aprendizagem da gramática para que os surdos tenham as mesmas oportunidades	<i>Artur 4: Pra eles, é :: <u>porque assim, em momento nenhum eles fazem é :: eles não sabem fazer concordância. Eles usam o verbo sempre no infinitivo. Então desde o início, é importante que eles percebam que existe isso, né? Porque eles falam: “eu banheiro”, “eu comer”... Eles não têm... a concordância pra eles é... uma situação diferente, né? Então eu queria que eles percebessem que isso existe. Embora não seja do uso no caso de Libras, mas que isso existe. [...]</u></i>  <i>Artur 5: [...] <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. [...]. Como eles vão participar é :: de um Enem<sup>92</sup>? Porque aí, é cobrado, embora tenha toda essa abordagem</u></i>

<sup>92</sup> Enem: Exame Nacional do Ensino Médio

		<i>moderna, ainda tem essa coisa seletiva. Nesse sentido, eles vão sair daqui preparados minimamente. Eles não vão concorrer <u>em pé de igualdade...</u> em Língua Portuguesa, não vão.</i>
--	--	--

É importante esclarecer que não somos contrários ao papel da escola em preparar o aluno para o mundo do trabalho, garantido pela LDB em seu artigo 2º., quando diz que: “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, [...] e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Entendemos que o papel da escola não se resume a essa preparação. Ela deve fomentar, prioritariamente, práticas pedagógicas que propiciem o devir humano e possibilidades para uma efetiva integração escolar, de modo que todos os alunos sejam, também, integrados socialmente.

Antes de responder o questionamento da pesquisadora sobre o uso social do conhecimento de concordância (quadro 45), Artur explica que o ensino desse assunto, deu-se em razão de que, em sua opinião, os surdos, “[...] em momento nenhum, fazem concordância, [e] usam o verbo sempre no infinitivo”. Comenta que “[...] queria que eles percebessem que isso existe [...]”. A justificativa do professor nos permite destacar dois pontos para a análise que estamos esboçando: o primeiro (1) ponto diz respeito ao desconhecimento de metodologias e adaptações curriculares que atendam às particularidades de aprendizagem dos alunos surdos e a ausência da gramática contrastiva. Se a língua que os surdos se comunicam é a Libras e esta possui gramática própria, o ensino do Português escrito poderia ter sido realizado de forma contrastiva e a partir de uma concepção discursiva de língua. Entendemos, contudo, que isso não foi possível porque o professor desconhece a Língua de Sinais. A gramática contrastiva possibilita a descrição de semelhanças e diferenças entre duas línguas ao mesmo tempo (TRAVAGLIA, 2009). Segundo Pereira (2014), o professor, fundamentado na concepção discursiva de língua, que objetiva a produção textual (e não vocábulos isolados) no ensino da Língua Portuguesa, deve ter como objeto de ensino o texto, que deverá ser traduzido e trabalhado em Libras. Na impossibilidade do professor se constituir enquanto interlocutor, ele poderá solicitar o auxílio de um profissional intérprete de Libras, que mediará as trocas comunicativas em sala de aula.

As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (PEREIRA, 2014, p. 149).

O segundo (2) ponto que queremos destacar, trata-se da supervalorização da gramática para que os surdos participem de exames como o Enem e possam concorrer em “pé de igualdade” – como diz o professor Artur – em Língua Portuguesa, além da pouca importância atribuída ao fato desses alunos se comunicarem em Libras. Artur diz: “[...] 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 [...]”.

Possenti (1996) apresenta a discussão há muito tempo presente nas escolas sobre ensinar ou não a gramática. Grupos favoráveis alegam a necessidade da ênfase no ensino da gramática, apoiados na justificativa de preparar os alunos para os vestibulares, exames e concursos públicos. O autor então questiona:

Mas há também questões de literatura e de interpretação de textos. Por que, então, damos tanta ênfase à gramática, ao invés de invertermos ou pelo menos equilibrarmos os critérios de importância, dando mais espaço em nossas aulas à literatura e à interpretação de textos? (POSSENTI, 1996, p. 55).

Outro ponto para a reflexão deveria ser o questionamento sobre: para quê se deve ensinar gramática? Ou que tipo de gramática poderia ser trabalhado com os alunos, visto que existem outras abordagens (que, por sua vez, desvelam as concepções sobre língua)? E se existem outras formas, como pode se dar o ensino de Língua Portuguesa para os surdos enquanto segunda língua, de modo que eles também sejam efetivamente preparados para participarem de exames e vestibulares (não apenas para esse fim, é claro)?

Acreditamos que, devido à formação tradicional que recebeu, o professor tenha valorizado mais a gramática normativa, em detrimento de um trabalho centrado no texto enquanto atividade discursiva, por meio da qual os alunos construiriam sentidos e significados, visto que não organizou a aula por meio de situações funcionais do uso da língua, mas em questões pontuais da gramática,

voltadas para fins específicos. Pereira (2014, p. 148), com base em Geraldi (1993, 1996), explica-nos que:

Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto, e não nos vocábulos, e a aprendizagem deixa de ser conduzida pelo professor e passa a ser vista como resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da convencionalidade da Língua Portuguesa. O texto, nesta concepção, é visto como lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.

Além disso, a abordagem utilizada por Artur foi baseada no ensino de Língua Portuguesa como primeira língua para ouvintes, e não enquanto segunda língua para os surdos. Nota-se que ele não confere tanta importância ao fato dos surdos terem uma língua constituída (a Libras), por meio da qual se comunicam, mas às suas dificuldades em relação à gramática.

Para Vygotsky ([1924] 1997, p. 88)<sup>93</sup> “[...] 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 [...]”. 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 constrói 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. Da mesma forma, Lacerda (1996, p. 02), ao se apoiar em Vygotsky, afirma que “[...] a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é condição fundamental do desenvolvimento mental”.

A aquisição da linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo. 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. De acordo com Vygotsky:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento

---

<sup>93</sup> “[...] el lenguaje no solo es un instrumento de comunicación, sino también un instrumento del pensamiento; la conciencia se desarrolla sobretudo con ayuda del lenguaje y surge de la experiencia social [...]”.

central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VYGOTSKY, [1934] 2001, p. 170).

Vygotsky, explica, também, que o pensamento pode se desenvolver em toda a sua extensão e alcançar o pensamento psicológico superior, desde que o meio seja propício e ofereça condições e situações desafiadoras que estimulem o desenvolvimento cognitivo.

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos, o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VYGOTSKY, [1934] 2001, p. 171).

Caberia ao professor proporcionar um ambiente com possibilidades que valorizassem a Libras como constituidora e organizadora do pensamento dos alunos surdos, a fim de favorecer o aprendizado dos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, aos quais ele considera como relevantes, em direção ao princípio da educação inclusiva, quanto à equidade de oportunidades em exames e vestibulares, como o Enem. A proposta de Artur poderia ter sido centrada numa abordagem que valorizasse as interações sociais dialógicas mediadas pela Libras se ele fosse fluente na língua e dispusesse de formação adequada.

Da mesma forma, pensamos que a primeira aula da professora Juliana deveria ter sido desenvolvida por meio de uma abordagem discursiva de língua, em que o texto fosse adotado como a unidade básica do processo de ensino-aprendizagem para que os alunos recontextualizassem o escrito e daí derivassem seu sentido.

Em síntese, consideramos que a primeira aula de Artur e Juliana, ilustrada nos excertos que apresentamos (quadros 43, 44 e 45), não oferece possibilidades para que os alunos – surdos ou ouvintes – se apropriem das competências básicas em Língua Portuguesa que os permita avançarem em estudos posteriores e se constituírem como sujeitos de linguagem porque ambas estão centradas em abordagens tradicionais, de ordem estrutural, que enfatizam o caráter técnico de

aquisição de elementos gramaticais, distanciando-se, assim, de uma concepção discursiva de língua. Para os alunos surdos, o tipo de abordagem utilizada pelos professores exerce um impacto negativo ainda maior, visto que a Libras é desconsiderada em todo o processo, pois a metodologia adotada está baseada no ensino do Português enquanto língua materna, sem uma perspectiva contrastiva e discursiva. Não houve uma atividade de interpretação e compreensão textual nas quais os surdos, com a mediação do intérprete, dialogassem com o texto a partir dos conhecimentos construídos na Língua de Sinais. Há apenas uma língua que circula livremente em sala de aula: a língua portuguesa (no exemplo da aula do professor Artur). A Libras, nesse caso, é tomada como instrumento de comunicação entre o intérprete e os alunos surdos, não se constituindo enquanto língua de instrução do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Lodi, Harrison e Campos (2015, p. 18) contribuem com a nossa discussão ao comentarem que:

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para troca de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso a língua portuguesa.

Assim como na primeira aula de Artur e Juliana, também a de Suzana (ver quadro 46) assenta-se na perspectiva tradicional de ensino de Língua Portuguesa, diferenciando-se daquelas em razão de assumir uma configuração específica. Enquanto Artur e Juliana utilizam o texto como pretexto para o tratamento gramatical e a aplicação de exercícios, a outra professora adota uma abordagem direta, através da aula expositiva, com exemplos no quadro. Sem tomar o texto como unidade básica de ensino e a linguagem enquanto atividade discursiva, Suzana revisa o conteúdo sobre advérbios com a intenção de dar continuidade à oração adverbial, e, ao final da explicação, aplica um exercício sobre advérbios de modo. A professora segue a prescrição do currículo oficial quanto ao conteúdo proposto para a série, mas de forma contrária às orientações que constam nos PCN de Língua Portuguesa para o ensino da gramática (BRASIL, 1998b). Durante a exposição do assunto, não

há uma relação dialógica, qualquer interferência ou contribuição dos alunos. A aula ocorre de forma unidirecional, com foco na gramática normativa.

Quadro 46: Dados da 1ª aula da professora Suzana

*Suzana 15: Então vamos lá! Pessoal, presta atenção! Nós vamos retomar o advérbio. Isso é revisão [...]. S16: [...] porque nós temos a intenção de chegar à oração adverbial. Bom, então vamos do princípio. Colocamos aqui ((aponta para o quadro)) que o advérbio é a palavra, é, primeiro, ela é invariável. Qual é a função dela? Acompanhar o verbo. Pra quê? Pra modificar. Ele é um modificador do verbo. Quer ver um exemplo prático disso? Você chega em casa hoje, aí você entra, a sua mãe, assim que você pisa dentro de casa, sua mãe fala: nossa, o vizinho morreu! Se você for uma pessoa muito distraída, desligada, você vai jogar sua mochilinha no canto, vai colocar o seu fone no ouvido e vai para o seu quarto, porque você entendeu a informação. Certo? Agora, se você for uma pessoa sensível, se você for uma pessoa curiosa [...] você vai falar: nossa, mãe, é mesmo? quando ele morreu? onde ele morreu? do quê ele morreu? como? Você percebe, quando eu responder essas perguntas, eu vou estar conotando advérbios à minha oração [...].*

A centralidade da gramática normativa, a concepção tradicional do ensino de Língua Portuguesa e do currículo nortearam, com frequência, as práticas dos professores. Na primeira sessão reflexiva que desenvolvemos com Suzana (quadro 47), a professora relata como organizou a aula que acabamos de comentar. Esse excerto evidencia uma sequência didática baseada na tradição gramatical.

Quadro 47: A gramática é ensinada de forma descontextualizada – dados da 1ª. SR com a professora Suzana.

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa.	A gramática é ensinada de forma descontextualizada	<p><i>Suzana 17: Então, essa aula, na realidade, foi uma retomada de conteúdo, porque é, o planejamento do nono ano, constam lá algumas questões gramaticais, dentre elas, <u>o período composto por subordinação e as orações subordinadas adverbiais. Como é que eu ia entrar nas adverbiais sem relembrar pra eles o que é um advérbio, né, trabalhar essa questão?</u> [...]. Porque faz parte, né, do planejamento, do currículo, isso faz parte, esse conteúdo. Aí eu retomei. Meu objetivo era esse.</i></p> <p><i>Lucineide 18: [...] como você pensou em trabalhar esse conteúdo de advérbios? [...]</i></p> <p><i>Suzana 18: <u>Então, eu pensei numa aula expositiva, né, com o objetivo de tá retomando com eles, de uma forma expositiva, porque como era mesmo pra relembrar, né? De uma forma, assim, mais</u></i></p>

		<i>superficial, porque, na realidade era só uma retomada e não adentrar muito, não aprofundar muito.</i>
--	--	--

O currículo desenvolvido por Suzana demonstra que está assentado na teorização tradicional<sup>94</sup>, perspectiva de aceitação, ajuste e conformação da escola às ideologias dominantes, com o intuito de formatar corpos transeuntes no espaço escolar para assumirem uma função no universo da produção capitalista. O trecho da sessão reflexiva acima (quadro 47) demonstra que a professora não questiona o que deve ser abordado na aula, porque já recebe o recorte do conhecimento pronto das instâncias administrativas que prescrevem o currículo de Língua Portuguesa, e se preocupa apenas em “como” aplicá-lo e em como estabelecer uma relação de um assunto com o outro. Veja que, ao listar os conteúdos, justifica que: “faz parte, né, do planejamento, do currículo, isso faz parte, esse conteúdo [...]”. Ou seja, Suzana recebe o recorte e a seleção do currículo prontos e não se pergunta por que deve ensinar esse conhecimento. Não há uma reflexão sobre os conteúdos que constam no currículo. A prática da professora é dirigida tão somente pelas etapas que devem ser seguidas para que o currículo seja fielmente executado, dentro de um tempo determinado (o tempo da aula e do calendário escolar), sob a supervisão e controle de uma gerência que organiza e institui o trabalho (representado pelo Estado e a direção da escola). O currículo aqui é entendido como algo racionalmente estruturado para se chegar a um resultado, similar à proposta de Bobbitt (1918 *apud* Silva, 2013), que valorizava a organização, a economia e a eficiência, e era baseado no modelo fabril, inspirado na administração de Taylor (1911 *apud* Pacheco, 2005).

A teorização tradicional está simetricamente relacionada ao paradigma de ensino-aprendizagem behaviorista ou comportamentalista, que concebe o processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma semelhante. A aprendizagem é interpretada como o acúmulo de informações de forma passiva, mediante a transferência do professor para o aluno, que, pelo fato de ser conformado à estrutura ideológica dominante, reproduz o modelo em sua prática pedagógica. No paradigma behaviorista, os conteúdos são apresentados, geralmente, no formato de aulas

<sup>94</sup> A primeira seção, deste trabalho, referente à Fundamentação Teórica, aborda mais amplamente a Teoria Crítica.

expositivas e engendram alunos passivos frente a um conhecimento adquirido, ao invés de construído.

A respeito da metodologia expositiva (etapa da aula que concentrou a maior parte do tempo) adotada pelos professores, retomamos aqui o pensamento de Freire ([1970] 1987) na obra “Pedagogia do Oprimido”. Por analogia, ao tratar da educação bancária, o autor comenta que, quando o conteúdo é narrado – momento em que o professor é o sujeito que se afigura como detentor do conhecimento –, os alunos, conduzidos à memorização, são “transformados” em “vasilhas”, “depósitos” e “recipientes” que serão cheios pelo educador.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, [1970] 1987, p. 33).

A tônica da educação, de natureza narradora e dissertadora, nutre-se, como diz Freire ([1970] 1987), do amor à morte e não do amor à vida, porque o conhecimento que deveria ser objeto de transformação social e libertação humana, converte-se no elemento que mantém coesa a relação opressor-oprimido. O professor, nesse contexto, encontra-se também imerso em uma condição de oprimido, embora não reconheça. O ponto nevrálgico dessa relação consiste em somar esforços para que as mentalidades continuem atreladas às situações subservientes de opressão permanente.

O ciclo da relação opressor-oprimido contribui para a reprodução da força de trabalho e dos meios de produção. Segundo Althusser (1970), esse processo é desenvolvido pela escola (aparelho ideológico que exerce maior impacto e influência na contemporaneidade), ao treinar os alunos com um corpo único e técnico de conhecimentos. A reprodução da força de trabalho tem como cerne a sujeição dos indivíduos à ideologia dominante, não se restringindo à reprodução da qualificação da força de trabalho.

A abordagem dos professores que ilustramos pauta-se em práticas tradicionais desvinculadas da realidade dos alunos e são contrárias aos aspectos que constam nos PCN de Língua Portuguesa. Segundo o documento:

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem à prova e passar de ano [...]. (BRASIL, 1998b, p. 28).

A teorização tradicional de currículo, baseado em aspectos do taylorismo, com ênfase na eficiência e organização, pôde também ser constatada na terceira aula de Juliana (quadro 48). No excerto abaixo, a fala da professora apresenta, de forma enfática, a modalização de valor deôntico, que implica obrigatoriedade: “tem que ter treino”. Subentende-se aqui, que os alunos são conduzidos por uma perspectiva de produção, semelhante ao trabalho fabril, estandardizado em série.

Quadro 48: Dados da terceira aula da professora Juliana

*Lucineide 2: [...] é continuação da aula anterior?*

*Juliana 4: É uma continuação e exercícios de outra aula, né? Porque o livro didático tem uma série de exercícios [...] e eu coloco eles pra fazer. [...]. Se não fizerem, entendeu? Tem que ter treino, tem que ter treino. Depois cai numa prova aí do governo, alguma coisa...e eles não sabem fazer. Então tem que fazer. É bem variado o livro. Tem bastante tirinha no livro, bastante imagem...eles trabalham bastante essa parte da linguagem verbal e da não verbal juntas, linguagem mista.*

Outra característica que se evidencia no excerto se encontra na justificativa da professora em relação ao treino demasiado, quando diz: “[...] tem que ter treino. Depois cai numa prova aí do governo, alguma coisa... e eles não sabem fazer [...]”, o que demonstra a presença de uma relação de vigilância e punição, assim como discute Foucault (1999). Veja que, primeiro, encontramos um tom de ameaça na fala de Juliana ao dizer: “Se não fizerem, entendeu?” – deixando implícito um pressuposto de punição em termos de avaliação e notas dos alunos. Em seguida, deixa transparecer certo receio de que os alunos, ao tentarem a prova do governo, não saibam fazê-la, o que traria implicações (em forma de punição) para ela, enquanto professora e, conseqüentemente, para os alunos.

Ainda sobre a primeira aula de Suzana, comentada no quadro 47, outro aspecto que nos chamou a atenção diz respeito ao momento no qual, com o objetivo de retomar o conteúdo de advérbio para dar continuidade à sequência das aulas programadas no currículo, opta pela aula expositiva com apoio de algumas informações que expõe no quadro para trabalhar a gramática. Suzana segue a prescrição do currículo oficial quanto ao conteúdo proposto para a série, mas de forma contrária às orientações que constam nos PCN de Língua Portuguesa para o ensino da gramática (BRASIL, 1998b).

O ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCN (BRASIL, 1998b), deve ter como foco a competência discursiva, que consiste na capacidade do sujeito utilizar a língua em situações variadas, adequando-a aos diferentes contextos e sentidos, e à modalidade oral ou escrita, por meio das competências linguísticas e epilinguísticas. O professor deve recorrer ao texto como unidade básica de ensino, ao invés de sintagmas, frases e palavras descontextualizadas que “pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998b, p. 23).

Karnopp e Pereira (2004, p. 36) comentam um estudo realizado por Pereira (2002), em que a autora:

Analisou amostras de escrita de alunos surdos pré-escolares, submetidos a um trabalho de linguagem que enfatizou a atividade discursiva e no qual a preocupação não se restringiu à combinação de palavras e frases, mas ao uso da língua, e verificou que eles podem produzir textos ricos em conteúdo e bastante adequados do ponto de vista do português. Segundo a autora, o trabalho com uma língua, seja ela o português ou a língua de sinais, no caso dos alunos surdos, deve focalizar primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino/aprendizado da gramática (KARNOPP e PEREIRA, 2004, p. 36).

A partir da noção de textualidade, passou-se a considerar o estudo das línguas tendo como eixo norteador o texto pelo fato dele se constituir numa teia de relações que promovem a construção de significados, bem como o uso efetivo e social da língua (ANTUNES, 2009).

Com a mudança de concepção, o texto passou a ser inserido nas práticas de ensino, alterando completamente a noção dos professores em relação à gramática. Porém, devido à ausência de orientação sobre como poderiam desenvolver o ensino

de Língua Portuguesa baseado no texto e na perspectiva de uso social da língua, eles começaram a desenvolver práticas de ensino simplificadas, que tomam o texto como pretexto para o ensino da gramática (ANTUNES, 2009), como ilustramos com as falas de Juliana e Artur (quadros 44 e 45). As velhas concepções de ensino persistiram e as práticas continuaram as mesmas. Antunes (2009) alerta que:

É evidente que, se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua em sua dimensão funcional de atividade interativa. Daí que continuou, em grande parte das escolas, a experiência inócua e frustrante de um estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e deveres de casa, que pouco ou nada têm de discursivos, de textuais, de interativos, de funcionais (ANTUNES, 2009, p. 53).

Por não receberem instruções e formação apropriada acerca da nova concepção, alguns professores, como Artur (quadro 49), passaram a compreender, de forma enviesada, o ensino da gramática como uma “quase proibição”. Em sua fala ele recorre à modalização deôntica “tem que” para explicar a suposta proibição a que os professores são submetidos, quanto a “terem de” desenvolver um trabalho de gramática de forma contextualizada.

Quadro 49: Gramática normativa como um fator excludente – Dados da 1ª. SR com o professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Gramática normativa como um fator excludente	<p><i>Artur 17: [...] porque assim, nós, de Língua Portuguesa, estamos assim: nós não sabemos mais se ensinamos gramática ou se não ensinamos gramática. Porque assim, tem uma corrente [...]. E agora, a tendência, é que não se ensine gramática. É :: não se ensine gramática normativa na escola de forma nenhuma. <u>É quase uma proibição.</u></i></p> <p><i>Lucineide 18: Mas, por quê?</i></p> <p><i>Artur 18: Porque eles acham que é um <u>fator</u>, é :: que é <u>excludente</u>. Vamos supor, se você não sabe a gramática, você não é aceito como um falante da língua.</i></p> <p><i>Lucineide 19: Então não... há uma corrente que não... pra não ensinar gramática?</i></p> <p><i>Artur 19: <u>Pra não ensinar gramática</u>. Que <u>tem que ensinar a língua como um fator social, com</u></i></p>

		<p><i>funcionalidade. Eles dizem assim: não importa se eu tô dizendo: “nois vai”. O importante é que o interlocutor te entenda.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Artur 20: [...] Você <u>tem que</u> colocar tudo aquilo dentro do contexto [...] pra que tenha só um entendimento... e em algum momento você fale: “olha, essa palavra aqui, é :: esse conectivo se chama advérbio”. Mas com todos os cuidados. <u>Porque o aluno ele não pode mais decorar esses nomes...</u> <u>E toda essa abordagem é muito antiquada...</u> [...].</i></p>
--	--	---

Ao que parece, a visão tradicional está tão consolidada no professorado e se torna quase impossível conceber outras práticas pedagógicas cujo enfoque não seja pautado na gramática normativa. É o caso de Artur, que deixa transparecer que considera relevante o aluno decorar a nomenclatura das classes gramaticais, como os “advérbios”, e atribui à tendência atual do ensino de línguas o adjetivo de “antiquada”. Para ele, essa abordagem não leva em conta a gramática por ser um fator excludente. Segundo Fernandes (2006b, p. 137), o ensino de língua materna baseado na tradição gramatical que pressupõe ser a língua um conjunto estrutural, a qual o aluno tem de repetir, assimilar e memorizar, “é um problema que atinge os surdos por extensão, já que as práticas que os professores reproduzem têm sua origem nos modelos de aula de português como língua materna”.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b), ao refletirem sobre a gramática na prática pedagógica, clarificam que, devido ao ensino de gramática ter sido descontextualizado, técnico, com o objetivo de o aluno ir bem à prova e passar de ano, “em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o quê, para quê e como ensiná-la” (BRASIL, 1998b, p. 28).

A gramática deve ser contemplada no ensino de língua enquanto prática social, de forma a responder às necessidades de leitura e produção textual dos alunos. A referência não pode ser a gramática tradicional (BRASIL, 1998b), mas sim, a gramática discursiva, que deve partir do contexto real de produção, do conhecimento que o professor obtém da realidade dos alunos e de seus interesses.

Todavia, os dados demonstram que as práticas pedagógicas não se fundamentam na gramática discursiva e nem atentam para os interesses dos alunos.

Os surdos, inseridos nesse contexto, são desconsiderados em suas particularidades de aprendizagem. 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 (L2) para surdos. Segundo Lissi, Svartholm e González (2012).

Abordagens monolíngues na educação de surdos, nas quais a linguagem falada do país é a forma prioritária de comunicação e aquela em que todos os conteúdos escolares são ensinados, colocam várias limitações no processo de ensino para esses alunos. Na maioria dos casos, a criança [ou o adolescente] entra no sistema escolar sem uma linguagem bem desenvolvida ao mesmo tempo em que se espera que ela [ele] aprenda os outros conteúdos exigidos no currículo.

As falas dos autores realçam em nossa discussão o fato de alguns alunos surdos, participantes deste trabalho, não serem fluentes em sua primeira língua (L1), a Libras, e terem de aprender uma L2, por meio de uma abordagem de L1 para ouvintes. Sabemos que diferentemente da Suécia (LISSI, SVARTHOLM e GONZÁLEZ, 2012), onde os surdos podem aprender a Língua de Sinais antes mesmo de ingressarem na escola, no Brasil, a maioria desses alunos chega sem uma língua constituída ou apenas com fragmentos de língua, cabendo à escola a responsabilidade de ensiná-la, concomitantemente ao aprendizado dos conteúdos escolares, desvinculada de uma abordagem adequada e de uma perspectiva bilíngue. Disso decorre, em parte, o quadro de baixo desempenho escolar constatado na educação inclusiva dos surdos.

Semelhante ao ensino de Língua Portuguesa, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, são construídas com base na teorização tradicional de currículo e ensino de línguas, restringem-se a avaliar a fluência, a capacidade de decodificação dos alunos por meio da leitura em voz alta e não se atêm às questões que envolvem a compreensão leitora. No excerto abaixo, Artur demonstra a dificuldade em ter de implementar a prescrição curricular nas aulas de leitura.

Quadro 50: Práticas de leitura voltadas apenas para os alunos ouvintes - dados da 1ª. SR com o Professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos	Práticas de leitura	<i>Artur 12: Porque assim, se você vai seguir um</i>

curriculares de Língua Portuguesa	voltadas apenas para os alunos ouvintes	<i>currículo, minimamente, do que o Estado quer que você faça, daquela cartilhinha, daquilo que você <u>tem que seguir</u>, se você vai fazer uma aula de leitura, é complicado, né? Porque assim, você <u>teria que ler</u>, pausadamente de modo que o intérprete conseguisse, né, porque se for muito rápido... <u>ai você faz uma leitura que trava a sala, ai todo mundo já levanta.</u></i>
-----------------------------------	---	---

A fala de Artur revela a natureza e a concepção da proposta de leitura adotada. Durante a sessão reflexiva, num primeiro momento, explica, ao recorrer à modalização deôntica (tem que), que a prescrição obrigatória do currículo contempla a leitura de textos em voz alta e que, para seguir “minimamente” a proposta, “teria que” ler pausadamente, a fim de que o intérprete e os surdos pudessem acompanhá-lo. Mas, segundo ele, se assim o fizesse, “travaria” a sala e os alunos ouvintes se levantariam. Nesse trecho, assim como na transcrição da aula que gravamos, fica evidente que a leitura desenvolvida por Artur apresenta um caráter tradicional. O professor faz referência apenas à decodificação do texto em voz alta e não a um trabalho que leve em conta as estratégias de leitura, o conhecimento prévio dos alunos, a realização de hipóteses e inferências, características fundamentais apontadas por autores como Solé (2009) e Rojo (2009).

Solé (2009) alerta que utilizar a leitura em voz alta, sem requerer a compreensão do texto, pode fazer com que os alunos construam a ideia de que ler é apenas decodificar. A leitura em voz alta – para os alunos ouvintes – é importante para atingir algumas finalidades, mas não recobre todas as habilidades necessárias para tornar o aluno um bom leitor. Para Kleiman (2004), a leitura enquanto decodificação acontece quando os alunos leem de forma mecânica um texto porque o professor ou alguém solicitou que o lessem, sem que tivessem estabelecido os objetivos que pudessem determinar as estratégias para a compreensão.

A leitura em voz alta ocorreu na segunda aula de Artur (quadro 51) e na terceira aula de Suzana (como veremos mais adiante, no quadro 54). Com o propósito de ensinar sobre o gênero textual, Artur solicita aos alunos que façam a leitura em voz alta do texto intitulado “Manifesto contra o Racismo no Brasil” e desenvolvam um manifesto reivindicando o ensino de Libras. A proposta inicial era que os alunos escolhessem aleatoriamente a temática do manifesto. Mas, como

durante a organização da classe, em grupo, para a realização da atividade, alguns ouvintes não quiseram se reunir com as alunas surdas, diante dessa situação de preconceito, o professor reconfigurou o planejamento da aula e orientou que produzissem um manifesto intitulado “Libras para todos”.

Quadro 51: Registro da 2ª aula do professor Artur

*Artur 5: Ó, eu queria, já falei isso daqui algumas vezes. Pessoal, tem coisas que eu admito, tem coisas que eu não admito. Por exemplo: Tratar alguém de uma maneira desigual. Discriminação, preconceito, vocês sabem. [...]. Não tem necessidade. Essa sala pode ter o defeito que for, mas essa sala nunca teve esse problema. De se portar de uma maneira... discriminatória. Ah, porque o cara não escuta, ou porque o cara é gay, ou porque o cara é branco ou porque é preto, eu nunca vi isso nessa sala. (...) porque o ser humano é igual. [...]. É triste isso. É lamentável. Ouvi alguns comentários e fiquei muito chateado, muito mesmo.*

*Artur 6: [...] eu pensei em deixar o tema livre, mas em vista do que aconteceu ((relativo à situação de preconceito em classe)), já vou dar o tema, já vou adiantar pra vocês. O teor vai ser ó, vocês vão escrever o manifesto sobre “Libras para Todos”. [...]. Então, ó, agora eu quero que vocês leiam. [...]. O pessoal do grupo vai ter que se dividir lendo, pausadamente, para que o Joaquim faça a interpretação [...].*

*((Uma das alunas inicia a leitura do texto intitulado "MANIFESTO CONTRA O RACISMO NO BRASIL"))).*

Segundo Colomer e Camps (2002), a leitura em voz alta (para os alunos ouvintes) deveria corresponder a um propósito real: comunicar algo escrito a um grupo que não dispõe do texto, pois, se o tem, torna-se sem sentido escutar como leem. A prática da leitura em voz alta é frequentemente adotada pelos professores para verificar a fluência e entonação e, na maioria das vezes, objetiva que os alunos respondam perguntas após a leitura ou desenvolvam alguma atividade – como ilustrado no exemplo de Artur, em que ele orienta a construção de um manifesto –, mas não realiza um trabalho de compreensão textual e vinculação das ideias com vistas à interpretação da realidade. Não é de se admirar que a forma como os alunos aprendem a leitura na escola, circunscreva-a apenas às funcionalidades desse universo e que, fora dela, essa frequência diminua ou até mesmo torne-se inexistente. É preciso, portanto, que as práticas de leitura sejam perpassadas por objetivos relevantes.

Naturalmente, uma condição para que a leitura em voz alta tenha sentido, tanto para o leitor como para os ouvintes, relaciona-se ao fato de que estes não podem ter acesso ao conteúdo emitido de outra maneira; em outras

palavras, escutar alguém lendo [...] pode ser pouco interessante e custoso, se tivermos na nossa frente o texto que está sendo lido (SOLE, 2009, p. 98-99).

Uma atividade de leitura sem objetivos reais desvela as concepções que embasam a prática do professor, razão pela qual ele projeta experiências educativas irrelevantes. Estabelecer objetivos diante de um texto é fundamental, porque são eles que determinarão as estratégias escolhidas pelos alunos e a forma como se posicionarão, para atingir a compreensão. Segundo Solé (2009), pode-se ler um texto para obter uma informação de caráter novo ou geral, seguir instruções, para aprender, revisar um escrito próprio, por prazer ou para comunicar um texto a um auditório.

No caso da aula do professor Artur, vimos que a leitura teve como propósito a realização de uma atividade (a construção de um manifesto). Não houve um trabalho de compreensão textual, no qual os alunos discutissem o texto e expusessem suas opiniões e questionamentos. As alunas surdas, inseridas nesse contexto, *acompanharam* a leitura por meio da mediação do intérprete. Queremos destacar que elas não leram o texto escrito em português, porque a aula foi projetada a partir de uma perspectiva monolíngue de ensino de L1 para ouvintes, e não enquanto L2 para surdos. Acrescente-se a isso um aspecto não menos importante e central no processo de ensino-aprendizagem: se a leitura é concebida como um processo ativo e o resultado das interações entre leitor e autor, entre as informações que estão no texto e aquelas que o aluno leva consigo, relativas aos conhecimentos prévios, construídos a partir de sua primeira língua – que lhes permite estabelecer hipóteses e inferências necessárias à compreensão leitora e atribuição de sentido ao texto –, e da relação que cada sujeito constrói com o mundo e o outro, sob a mediação da língua; e, se a leitura é entendida, ainda, enquanto prática discursiva, seria fundamental que o professor tivesse propiciado às alunas surdas oportunidade para: (1) a leitura dialógica do texto por meio da Língua de Sinais e (2) a interação discursiva sobre a temática abordada com seus pares e/ou com os ouvintes, para que pudessem compreender o texto escrito e apreender o seu sentido. Entretanto, mesmo que dispusessem de condições favoráveis que atendessem às suas especificidades de aprendizagem, possivelmente teriam dificuldade em compreender

o texto escrito, devido ao atraso no desenvolvimento da linguagem. Os dados revelam que Mariana apresenta dificuldade em se comunicar em Libras, não sendo fluente na língua; e Roseli, embora demonstre certa fluência, tem dificuldade em compreender algumas informações mediadas por Joaquim (intérprete) durante a interpretação do Português para a Libras. Autores como Lissi, Svartholm e González (2012), pontuam que o atraso no desenvolvimento da linguagem dificulta o acesso do aluno surdo ao conteúdo escolar e a participação no processo de aprendizagem. Esse quadro resulta também da má qualidade das experiências escolares oferecidas aos surdos, uma vez que a escola, que se assenta na perspectiva inclusiva, não se encontra preparada para incluí-los efetivamente e oferecer-lhes uma educação de qualidade, pois não cria as condições para o pleno desenvolvimento por meio da Língua de Sinais.

Pensar no desenvolvimento da fluência na Libras como L1 para o surdo, portanto, torna-se um elemento central na compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura em L2, porque a Língua de Sinais precisa ser considerada como o lócus de construção de sentido pelo aluno surdo na leitura do texto em português e nas práticas pedagógicas. Certamente, esse aspecto se apresenta como um desafio para os professores e a escola de forma geral, porque desconhecem a Língua de Sinais. O espaço da Libras como constituidora de sentidos pelo surdo nos processos de leitura, precisa ser garantido (oportunizado) a fim de que ele mantenha uma interlocução e uma relação dialógica com a Língua Portuguesa. Autores como Lodi, Bortoloti e Cavalmoreti (2014, p. 135) comentam: “compreende-se que uma forma de propiciar este processo é possibilitar, aos alunos, práticas de leitura e de produção textual em Libras para que posteriormente este conhecimento seja posto em diálogo com a L2”. No entanto, para que isso seja possível, é necessário compreender as práticas de leitura como:

Um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto. Um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação (LODI, 2004a, p. 12).

Entendemos que as alunas surdas (Mariana e Roseli) não leram o texto escrito porque o contexto da aula (e da escola) não estava preparado para recebê-las no que tange a construção de práticas de ensino bilíngues e a possibilidade de aprendizado da Língua de Sinais com um par mais experiente (professor surdo adulto fluente em Libras). Apesar disso, ao passo em que reconfigurou a proposta da atividade e solicitou aos alunos que escrevessem um manifesto reivindicando o ensino de Libras, o professor estabeleceu um espaço de debates e questionamentos acerca das situações de preconceito experienciadas pelas alunas surdas, possibilitando outro olhar sobre as diferenças em sala de aula. Por meio da mediação do intérprete, Mariana e Roseli compartilharam algumas experiências (veja o quadro 52 em Libras, e a tradução para a Língua Portuguesa, em nota de rodapé).

Quadro 52: Registro<sup>95</sup> da 2ª aula do professor Artur

*Joaquim 32: \*ELA ((referindo-se à aluna ouvinte)) QUERER SABER VOCÊ JÁ PRECONCEITO OUVINTE. JÁ? AQUI ESCOLA JÁ PRECONCEITO?\**

*Roseli 18: \*SIM\* ((acena com a cabeça))*

*Joaquim 33: \*EL @ PERGUNTAR POR QUE AQUI ESCOLA GRUPO SEMPRE SURD@S JUNTOS\*.*

*Roseli 19: \*PORQUE OUVINTE FALAR MAL SURD@, FOFOCAR, PALAVRÃO\*.*

*Joaquim 34: \*VOCÊS PRECISAR JUNTO\**

*Roseli 20: \*SEMPRE. JÁ UMA VEZ OUVINTE ESTUDAR. OUVINTE GRUPO SURD@ NÃO AMA. SURD@ NÃO-SABER FALAR PORQUE SURD@ TER MUDO\*.*

Na segunda sessão reflexiva, retratada no excerto abaixo (quadro 53), referente à aula ilustrada anteriormente, Artur relata que a considerou bastante

<sup>95</sup> Tradução para o português:

**Joaquim 32:** Ela quer saber se você já [vivenciou uma situação] de preconceito [por parte] dos ouvintes. Aqui na escola, você já [foi alvo] de preconceito?

**Roseli 18:** Sim.

**Joaquim 33:** Ela está perguntando por que aqui, na escola, os surdos sempre ficam juntos, em grupo.

**Roseli 19:** Porque os ouvintes falam mal dos surdos, fofocam e [xingam] com palavrão.

**Joaquim 34:** Vocês ((referindo-se aos surdos)) precisam se juntar [com os ouvintes].

**Roseli 20:** Eu já estudei uma vez com os ouvintes. Os ouvintes não amam o grupo dos surdos. O surdo não sabe falar ((oralizar em português)) porque o surdo é mudo.

produtiva porque a temática central do texto foi amplamente discutida pelos alunos e impulsionada a partir dos relatos sobre as situações de preconceito, vivenciadas por Mariana e Roseli. Segundo o professor, a partir disso, os alunos produziram textos bons. “Alguns textos saíram bons, o que eles escreveram... reivindicando aula de libras pra todas as salas [...] a partir daí... alguns textos ficaram bons... eu fiquei contente com aquela aula” (dados da 2ª. SR).

Quadro 53: Temática do texto discutida com as alunas surdas – dados da 2ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Temática do texto discutida com as alunas surdas	<p><i>Artur 1: Então, foi uma aula que rendeu, rendeu muito, né? E depois rendeu muita, muita conversa [...]. Artur 3: [...] eu fiquei muito contente com o resultado depois.</i></p> <p><i>Artur 35: [...] <u>na produção em grupo, naquela situação, a opinião dela ((Roseli)) era importante, então foi fundamental [...].</u></i></p>

Concordamos com Artur em relação à importância da participação de Roseli nas discussões sobre a temática abordada – no trecho em que ele diz: “[...] na produção em grupo, naquela situação, a opinião dela era importante, então foi fundamental [...]” –, muito oportuna para a resolução da situação gerada em sala, no que concerne a não aceitação das alunas surdas no grupo dos ouvintes, fator que desencadeou a mudança de planejamento da aula do professor, a quebra de paradigmas e percepções equivocadas dos ouvintes em relação aos surdos.

A leitura em voz alta que acabamos de retratar na aula do professor Artur é um aspecto habitualmente encontrado na implementação do currículo de Língua Portuguesa da Educação Básica. Nos dados deste trabalho, ele também foi encontrado na prática da professora Suzana (quadro 54). No excerto abaixo, representativo de sua terceira aula, ela opta em trabalhar o conto “Venha ver o pôr do sol”, da autora Lygia Fagundes Telles, e desenvolve a leitura em voz alta como ponto de partida.

Quadro 54: Excerto da 3ª aula da professora Suzana

*Suzana 1: Eu vou entregar aqui, acho que tem para todos ((professora entrega as cópias do conto aos alunos)). [...]. Pessoal, eu vou ler com vocês esse texto. Esse texto é um*

conTO. [...] vamos ver se ele se enquadra [...] nessa temática que fala sobre a violência contra a mulher? [...]. Ah, deixa eu só falar um pouquinho antes, da Lygia. Lygia Fagundes Telles, autora que produziu esse texto, que pode nos dar alguns indícios pra entender a forma como ela escreve. A Lygia, é :: o pai dela era um funcionário público e ele era muitas vezes transferido de uma cidade para outra. E Lygia, ela foi criada por babás, era cuidada por babás, porque os pais saíam pra trabalhar. E essas babás do interior, elas contam muito essas histórias sobrenaturais, né? Os contos é :: folclóricos do nosso interior, né, de mula sem cabeça, faz parte do nosso folclore, inclusive referente à assombração, né? Será? Ela foi criada, ouvindo esse tipo de historinhas das babás. Será que isso de algum modo pode ter influenciado, inspirado a Lygia Fagundes Telles pra produzir esse conto? [...].

((Professora lê o conto em voz alta e depois passa um vídeo de uma música contando a história de Raquel e Ricardo, protagonistas do conto)).

Suzana 13: [...]. Bom, eu vou entregar agora, essas questões [...]. É :: vocês vão responder no caderno [...]. Pessoal, olha as perguntas: Vamos lá? [...]. Quando ele diz aqui “título e autor da obra”. O título aqui na folha “Venha ver o por do sol” e autor “Lygia Fagundes Telles”. Relacione e caracterize as personagens principais. Quais são as personagens principais? Raquel e Ricardo. Pessoal, vale inferência, em relação às características psicológicas dele. O que você pode deduzir sobre ele? Que tipo de pessoa? Além da [ ] tem característica que ele era alto, tinha o cabelo desalinhado [...]. Mas, as características é :: psicológicas, vocês podem aí deduzirem juntos, né? Pelas atitudes dele e dela, como eles eram, né? [...].

Suzana 14: [...]. Onde e quando se desenvolve a história e qual o conflito apresentado? Pessoal, onde começa o conflito? [...]. Onde que dá início aí, a esse conflito do conto? Em um parágrafo, resuma o enredo da narrativa [...]. Se você não gostou, o que você mudaria sendo o autor? Que parte do texto você faria alguma interferência? Com o tema abordado no texto, é possível relacioná-lo aos dias atuais? [...]. Releia o primeiro e o último parágrafo do texto para interpretar o trecho “Algumas crianças brincavam de roda, a débil roda infantil, era a única nota viva na quietude da tarde”. O que vocês entendem? Como vocês interpretam? Você acha que a atitude do Ricardo foi premeditada? Retire trechos... agora que quero trechos do texto que comprova. Você acha que há relação entre o título e o desenvolvimento do enredo, do conto? Porque o por do sol? Tem relação com a história que foi desenvolvida? Tudo bem? Fácil, né? No caderno, à lápis.

Nessa aula, Suzana, tenta utilizar algumas estratégias antes da leitura – descritas por Solé (2009) – para favorecer a compreensão. Inicialmente, motiva os alunos e estabelece os objetivos da atividade no momento em que relaciona a temática sobre violência, que havia abordado em aulas anteriores, com o tema central do conto, ao dizer: “[...] Esse texto é um conTO [...] vamos ver se ele se enquadra [...] nessa temática que fala sobre a violência contra a mulher? [...]”. Depois, busca ativar os conhecimentos prévios, ao traçar o panorama geral do texto e o contexto de produção, mas não incentiva os alunos a exporem o que sabem sobre o tema, de forma que possam assumir um papel ativo na aprendizagem. Não

houve uma prática discursiva e dialogada, mas monológica. Estratégias como o levantamento de hipóteses ou previsões sobre o texto e a realização de perguntas pertinentes, de forma que “mantivesse os leitores absortos na história, que contribuiriam para melhorar sua compreensão” (CASSIDY e BAUMAN, 1989 *apud* SOLÉ, 2009, p. 111), não foram empregadas.

De acordo com Solé (2009), durante a leitura, o professor pode recorrer a outras estratégias, tais como: formular previsões sobre o texto, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as ideias principais. Na aula de Suzana, percebemos que ela não utiliza esses procedimentos porque adota uma metodologia expositiva, por meio da qual comenta os tópicos que considera relevantes, mas não proporciona um espaço dialógico. Após a leitura, não emprega as atividades de elaboração de resumo ou formulação de perguntas e respostas. A metodologia escolhida por Suzana (expositiva) e a forma como expõe o texto permitem-nos inferir que a leitura em voz alta não atingiu o objetivo principal: a compreensão. Veja que, após a leitura, a professora aplica uma atividade de perguntas e respostas sem verificar o que os alunos compreenderam. Para Solé (2009, p. 156), a leitura em voz alta é tipicamente escolar e segue sempre a mesma prescrição: que os alunos respondam perguntas sobre o texto, após a leitura. “[...] os alunos ‘sabem’ que deverão responder a uma série mais ou menos arbitrária de perguntas, e por isso podem dirigir sua atenção mais para o fato de encontrar estratégias que permitam respondê-las do que para compreender o texto e elaborar uma interpretação plausível do mesmo”.

A professora não organizou condições para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos que tivessem como ponto de partida o uso da língua. Segundo os PCN, há aspectos que devem ser observados na leitura de textos escritos (BRASIL, 1998b, p. 50), por exemplo: “ler de maneira autônoma textos de gênero e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a característica do gênero e suporte [...]”. Na aula de Suzana, ela não explora procedimentos e estratégias que garantam ao leitor a compreensão dos diversos textos que se propõe a ler.

Segundo expusemos anteriormente, Suzana aplica uma atividade de perguntas e respostas. Apoiando-nos em Solé (2009), que toma como base as classificações das relações entre perguntas e respostas que podem suscitar de um texto, dos estudos de Johnson (1989) e Raphael (1982), refinando-as em três tipos, a saber: (1) perguntas de resposta literal, (2) perguntas para pensar e buscar e (3) perguntas de elaboração pessoal. Analisaremos as perguntas formuladas pela professora.

As (1) perguntas de resposta literal se encontram diretamente no texto e, por isso, não são válidas para verificar a compreensão leitora. Elas podem ser exemplificadas, quando Suzana solicita que os alunos respondam a respeito do: “[...] título e autor da obra. O título aqui [...] “Venha ver o pôr do sol” e autor “Lygia Fagundes Telles”; Quais são as personagens principais? Raquel e Ricardo; e [...] Onde e quando se desenvolve a história e qual o conflito apresentado?”. As (2) perguntas para pensar e buscar são aquelas “[...] cujas respostas podem ser deduzidas, mas exigem que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência” (SOLE, 2009, p 156). Encontramos esse tipo de pergunta tipificada em: “[...] O que você pode deduzir sobre ele? Que tipo de pessoa? [...]”. Já nas (3) perguntas de elaboração pessoal, os alunos devem “[...] emitir um parecer, uma opinião ou aportar conhecimentos relacionados ao conteúdo do texto que apelam à sua bagagem cognitiva mais ampla [...]” (SOLE, 2009, p. 158), e que podem ser exemplificadas no excerto: “[...] Em um parágrafo, resuma o enredo da narrativa [...]. Se você não gostou, o que você mudaria sendo o autor? Que parte do texto você faria alguma interferência? [...]”.

A prática de leitura desenvolvida por Suzana, conforme evidenciamos na análise acima, não instaura um campo de interação entre os leitores (surdos e ouvintes), e/ou entre o leitor e o texto, que lhes permitam atribuir sentido, ressignificar ou reconstruir o escrito; logo, as habilidades de leitura e escrita exigidas dos alunos reduzem-se a cumprir finalidades acadêmicas. Centralizam-se em pontos específicos da gramática com foco na construção de um saber técnico.

Apesar dos professores demonstrarem preocupação em criar condições para a formação de leitores críticos e participativos, mediante o estímulo para a leitura,

uma vez que eles percebem que os alunos não têm esse hábito, como ilustrado na fala de Suzana, no quadro abaixo, a abordagem empregada não permite que esse objetivo seja alcançado.

Quadro 55: O hábito e o gosto pela leitura estimulados por meio dos contos – dados da 3ª. SR com a professora Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	O hábito e o gosto pela leitura estimulados por meio dos contos	<p><i>Lucineide 10: [...] então vamos pensar sobre essa aula é :: que foi, né, sobre o conto. Qual o objetivo dessa aula?</i></p> <p><i>Suzana 10: Meu objetivo no trabalho com o conto, eu gostaria, de uma forma geral, não pensando no surdo, é :: esses nossos alunos não leem nada. Eles não têm hábito de leitura, eles não gostam de ler. Então o meu objetivo é atraí-los pra leitura [...]. Tanto que eu comecei primeiro com outro conto [...], mas tem salas que assim, eu sei que eles têm dificuldades com leitura [...].</i></p>

Por não saberem como agir com relação às dificuldades de leitura e escrita dos alunos em fase de conclusão do ensino fundamental II, os professores desenvolvem planos de leitura em voz alta e aulas expositivas seguidas da aplicação de exercícios, que em nada contribuem para a formação de sujeitos letrados. As práticas desenvolvidas têm como finalidade avaliar uma possível compreensão leitora. De acordo com Solé (2009, p. 35):

A sequência de instrução leitura/perguntas e exercícios refere-se à avaliação da compreensão leitora. Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido [...]. Entretanto, não se intervém no processo que conduza a esse resultado [...].

De modo particular, no que concerne às questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da leitura na perspectiva da inclusão escolar dos alunos surdos, o problema, contudo, não está circunscrito apenas ao método (da leitura em voz alta ou da aula expositiva), mas à conceitualização de leitura, do papel que esta ocupa no projeto político pedagógico e ao modelo que perpassa as relações que se arbitram a partir dela. Por isso, as dificuldades enfrentadas pelos surdos são

atribuídas às caracterizações que tendem a determinar um sujeito como alfabetizado ou letrado, e não às práticas pedagógicas que, de forma contumaz, apresentam-se desvinculadas de suas especificidades de aprendizagem; como no fragmento abaixo, em que Artur justifica as dificuldades dos alunos surdos em leitura e escrita, pelo fato deles “[...] não terem sido alfabetizados no momento certo [...]”.

Quadro 56: Dificuldades dos surdos em leitura e escrita justificadas devido à alfabetização tardia – dados da 1ª. SR com o professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Dificuldades dos surdos em leitura e escrita justificadas devido à alfabetização tardia	<i>Lucineide 48: [...] por que você acha que eles ((os surdos)) têm dificuldade em leitura e escrita ou em compreensão?</i>  <i>Artur 48: 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>

Em sua fala Artur recorre às modalizações epistêmicas “Por eles não terem sido alfabetizados” e “eles não foram alfabetizados”, que remetem às coordenadas referentes ao mundo objetivo, para expor uma circunstância atestada: o fato dos surdos não serem alfabetizados. Ao afirmar que a dificuldade dos surdos decorre da alfabetização tardia, diz que “[...] agora assim, o processo já evoluiu”. De forma pragmática, encerra a frase como se não houvesse solução para a problemática e sem tecer qualquer alusão às práticas de ensino descontextualizadas. O que se depreende da colocação do professor é que os surdos possuem dificuldade devido à alfabetização tardia, ou seja, atribui aos alunos à dificuldade relatada, como se fosse um problema dos surdos. Por serem vítimas desse processo que já evoluiu, não há mais nada a fazer. Em outro trecho subsequente da sessão reflexiva (quadro 57), Artur explica que a alfabetização tardia se deve ainda ao tipo de educação que o aluno surdo recebeu na escola vinculada à prefeitura, na qual estudou anteriormente. Segundo ele, lá “[...] não tem essa questão, por exemplo, de trabalhar o aluno surdo. Não tem intérprete [...]”. Por isso, o surdo chega ao ensino fundamental II, “com esse problema”, sem estar alfabetizado, o que, para o professor, constitui-se num “grande problema”.

Quadro 57: A alfabetização tardia como reflexo do tipo de educação infantil oferecida ao surdo – dados da 1ª. SR com o professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Alfabetização tardia como reflexo do tipo de educação infantil oferecida ao surdo	<i>Artur 50: Aqui em Osasco, a prefeitura, por exemplo, <u>não tem essa questão, por exemplo, de trabalhar o aluno surdo. Não tem intérprete lá. Não tem essa coisa que o Estado tem. Embora da maneira, do jeito que é, mas tem. Então, quando o aluno que chega, por exemplo, do 5º. pro 6º. ano, ele tem, <u>ele já chega com esse problema.</u> Ele não chega alfabetizado. Aí tem aquela questão familiar..., <u>mas o grande problema mesmo,</u> é o fato deles não estarem alfabetizados, <u>de não terem sido alfabetizados no momento correto.</u></u></i>

Fernandes (2006b, p. 130), ao tratar do letramento na educação dos surdos, afirma 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, o processo de 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 remetem à forma clássica de alfabetização e à compreensão da língua enquanto código.

Se os surdos não têm 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, 2006b, p. 132).

De acordo com esse contexto e da perspectiva atual, que concebe as competências de leitura e escrita para o uso em práticas sociais que usam a língua escrita, Fernandes (2006b) defende a adoção da terminologia letramento para a educação dos surdos.

Decorre desse termo a diferenciação de alfabetização, definida como a ação de ensinar alguém a ler e a escrever, que envolve as habilidades para codificação e decodificação do código da língua, e letramento, como “um conjunto de práticas

sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (SCRIBNER e COLE *apud* KLEIMAN, 1995, p. 19). Nesse sentido, Fernandes (2006b) resume um pensamento do qual compartilhamos:

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, 2006b, p. 132).

De modo divergente ao posicionamento de Artur, para Suzana, as dificuldades dos surdos não estão relacionadas ao processo de alfabetização, mas, às questões de letramento, como podemos ver no quadro 58.

Quadro 58: Dificuldades de leitura de surdos e ouvintes - dados da 3ª. SR com a professora Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Dificuldades de leitura de surdos e ouvintes	<i>Suzana 14: 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 <u>não conseguem ler</u> o que tá explícito, quanto mais o que tá implícito no texto, né?[...].</u></i>

As diferentes opiniões dos professores, Artur e Suzana, quanto à terminologia utilizada (alfabetização ou letramento), ao comentar as dificuldades dos alunos em leitura e escrita, refletem a incongruência das práticas de ensino encontradas com certa regularidade na Educação Básica que, por sua vez, são representativas de um conjunto de casos análogos e resultam parcialmente das lacunas no processo formativo. As práticas de leitura que a escola oferece são voltadas para os alunos ouvintes e desconsideram as particularidades de aprendizagem dos surdos.

O excerto abaixo retrata uma prática pedagógica que não contempla as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos, tampouco dos ouvintes, visto

que a professora centrou a aula na tradição gramatical, sem qualquer preocupação com a dimensão social e discursiva da linguagem. Suzana parece não perceber tal situação, pois caracteriza os alunos como “copistas”, embora os considere alfabetizados. Ela diz: “[...] aqueles alunos, ainda estão alfabetizados, mas tem alguns que nem alfabetizados são. E mesmo os alfabetizados, assim, eles são mais é copistas, né? [...]” (leia-se: codificadores do código escrito da Língua Portuguesa). Em sua fala, inicialmente utiliza a modalização epistêmica “na realidade” para explicar que não ensinaria gramática na primeira aula, mas que o fez para nos mostrar a dificuldade em “trabalhar” isso com os surdos. Ou seja, para ela, as dificuldades encontradas e a situação de não aprendizado têm origem nos alunos surdos, e não no meio social.

Quadro 59: Dificuldade em gramática atribuída aos surdos – dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Dificuldade em gramática atribuída aos surdos	<i>Suzana 1: [...] <u>na realidade</u>, aquela aula eu nem iria ainda trabalhar gramática. Eu tava como uma atividade em andamento, eu alterei porque assim, <u>eu queria te mostrar assim, a dificuldade de trabalhar com eles a gramática né?</u> 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... <u>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.</u> Então assim, eu acho muito difícil chegar até eles, né [...].</i>

Para Vygotsky ([1924] 1997), a dificuldade cognitiva da criança [ou do aluno surdo] decorre da aquisição tardia da Língua de Sinais e do meio social em que ela está inserida, que frequentemente é despreparado para recebê-la, ao não compartilhar uma língua que ela tem condições de adquirir espontaneamente (a Língua de Sinais). Segundo Vygotsky ([1924] 1997, p. 91)<sup>96</sup>

<sup>96</sup> “El lenguaje siempre es alguna cosa más, una parte de la conducta integral, del acto, de la acción. Todas las demás consideraciones, tanto especiales como generales sobre la educación, están subordinadas a esta consideración fundamental y a la exigencia de una enseñanza precoz (desde

A linguagem é sempre alguma coisa a mais, uma parte da conduta integral, do ato, da ação. Todas as demais considerações, tanto especiais como gerais sobre a educação, estão subordinadas a esta consideração fundamental e a exigência de um ensino precoce (desde os dois anos de idade) da linguagem às crianças surdas e da vinculação da linguagem com outras matérias, etc.

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. As limitações dos alunos, apresentadas pela professora, decorrem de sua valoração das capacidades deles e do meio social, mas não de uma suposta incapacidade gerada em função da perda auditiva. Por isso, é importante que a escola esteja preparada e o professor conheça as necessidades educacionais dos alunos.

O educador deve saber em que consiste a peculiaridade da pedagogia especial, o que os fatos respondem, no desenvolvimento da criança, a essa peculiaridade e demanda. É verdade que a criança cega ou surda, do ângulo da pedagogia, pode, por razões de princípio, ser equiparada a uma pessoa normal; mas realiza o mesmo que a criança normal consegue de maneira diferente, por um caminho diferente, com diferentes meios. E para um pedagogo, essa peculiaridade do caminho pelo qual a criança deve ser guiada é de particular importância (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 50)<sup>97</sup>

Consoante às características identificadas na metodologia adotada pelos professores e mediante a análise, com base no aporte teórico delineado, tem-se que as práticas de letramento empregadas pautam-se no modelo autônomo, que, segundo Street (1984), concebe o letramento como algo independente do contexto social. Tem como objeto de estudo a escrita enquanto produto, suas particularidades e as alterações que provoca nas pessoas que a utilizam e não o que as pessoas fazem com ela. A escrita se encontra correlacionada ao desenvolvimento cognitivo.

---

los dos anos de edad) del lenguaje a los niños sordos y de la vinculación del lenguaje con las otras materias, etc”.

<sup>97</sup> “El educador debe saber en qué radica la peculiaridad de la pedagogía especial, qué hechos responden, en el desarrollo del niño, a esa peculiaridad y lo reclaman. Es verdad, que el niño ciego o sordo, desde el ángulo de la pedagogía, puede ser, por razones de principio, equiparado a uno normal; pero logra lo mismo que logra el niño normal de un modo distinto, por un camino distinto, con medios distintos. Y para un pedagogo tiene particular importancia esta peculiaridad del camino por el que se debe guiar al niño.”

Logo, o desenvolvimento das habilidades cognitivas é considerado consequência do processo de escolarização (KLEIMAN, 1995), e, uma vez que o fracasso escolar se instaure, este será atribuído aos indivíduos que geralmente não têm acesso e oportunidade para participar de práticas significativas. O modelo autônomo mantém uma perspectiva de neutralidade em relação à escrita enquanto objeto estudado, o que compõe a sua própria ideologia. Pressupõe apenas uma forma dos indivíduos se tornarem letrados, que estaria condicionada ao processo de escolarização e ao progresso da civilização (KLEIMAN, 1995).

De acordo com esse contexto, pesquisas apontam (DE LEMOS, 1983; ERICKSON, 1987 e SOARES, 1986 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 27) que “associar a escrita ao desenvolvimento cognitivo gera vários problemas, pois os grupos letrados podem vir a tornar-se a norma, gerando uma concepção deficitária e preconceituosa com relação aos grupos minoritários não letrados”, no caso dos surdos, por exemplo.

A fim de contrapor essas ideias tão recorrentes na atualidade, Street (1984) propôs o modelo ideológico de letramento. Em suas pesquisas, demonstrou que letramento varia, não sendo possível criar um modelo único, pois as pessoas se envolvem em um tipo e não em outro, como por exemplo, o letramento escolar, o religioso, o comercial, entre outros. O modelo ideológico é assim denominado porque há poder nas ideias. Para Kleiman (1995, p.21), o que o caracteriza são as práticas de letramento “[...] social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social que dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Essas práticas de letramento carregam consigo uma condição de produção que implica saber o que, como, quando e por que ler e escrever.

Por isso, julgamos como fundamental que as práticas de letramento desenvolvidas na escola, sejam alicerçadas no modelo ideológico. O aluno – surdo ou ouvinte – precisa compreender o contexto sociocultural de produção do texto e interagir com seus pares; e, caso seja solicitada uma produção escrita, esta deve ser precedida da discussão em grupo, acrescida da clarificação dos objetivos, para que ele entenda como e porque elaborá-la. Assim, a escrita adquire um novo contorno e

passa a fazer sentido. Silva, Kauchakje e Gesueli (2003), com base em Geraldini ([1991] 1993), comentam que “o sentido da escrita está no fato de se ter consciência sobre o porquê e para que se escreve, vinculado ao trabalho envolvido nas ações com e sobre a linguagem: o sujeito diz algo para alguém por meio de certas estratégias de dizer”. Por esse viés, a linguagem escrita não é definida como uma prática individual ideologicamente neutra. Ainda que ela inclua uma dimensão individual, relativa às competências da alfabetização, é a dimensão social que a caracteriza à medida que apresenta suas razões de ser. Esses aspectos em relação à escrita, que subjazem o modelo ideológico de letramento, não foram observados na atividade de produção escrita que os professores solicitaram. O ensino de leitura e escrita esteve centrado em aspectos técnicos e gramaticais, o que fez com que os alunos respondessem uma atividade que, para eles, não fazia sentido, como demonstra o excerto do quadro 60, representativo da aula de Suzana.

Em sua primeira aula, após ter abordado o conteúdo dos advérbios de forma expositiva, Suzana aplica um exercício de cunho gramatical para os alunos transformarem uma lista de adjetivos em advérbios, acrescentando o sufixo “-mente”. A atividade não teve como ponto de partida práticas discursivas letradas que fizessem sentido, de forma que motivasse os alunos a estabelecerem uma relação dialógica, por meio da qual construiriam novos modos de discurso e interação social. O que se evidencia no excerto, assim como nos explica Vygotsky, é que “[...] não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, [1930] 1991, p. 119).

Quadro 60: Atividade<sup>98</sup> escrita sobre advérbios – dados 1ª aula da professora Suzana.

<sup>98</sup> Tradução dos trechos que estão em Libras, para o português.

**Marcos 3:** Não entendi. Como é?

**Fernanda 3:** ((Ela aponta para a palavra ‘veloz’ escrita no papel e diz:)). Acrescente ao verbo para mudá-lo, sempre. Por exemplo, a palavra ‘veloz’ vai mudar. Se eu falo ‘veloz’, é igual a ‘rápido’. Então você deve sempre somar ((acrescentar ao verbo, a terminação ‘-mente’ para gerar a palavra velozmente)). [Nesse caso você obterá] a palavra ‘velozmente’

**Marcos 4:** Certo. Entendi.

**Fernanda 4:** Entendeu?

((Marcos tenta fazer o exercício e, depois de certo tempo, apresenta dúvida novamente. Então, volta a perguntar à intérprete)):

*Suzana 56: Olha no número 1 ((referindo-se à questão 1)), o que ele pede? Forme advérbios de modo terminados em “-mente”, a partir destes adjetivos. Pessoal, normalmente, todas as palavras que têm esse sufixo, essa terminação, eles são advérbios, inclusive o “normalmente”. E advérbios de modo. Principalmente quando eles vêm dos adjetivos. Então tem lá ó: “Veloz”. Se eu acrescento, como é que fica?*

((Todos os alunos surdos registraram no caderno, as anotações sobre a aula que estavam no quadro. Marcos, ao apresentar dúvida em relação à primeira questão, pergunta à intérprete Fernanda)):

*Marcos 3: \*NÃO-ENTENDER. COMO?\**

*Fernanda 3: ((Ela aponta para a palavra “veloz” escrita no papel e sinaliza)). \*VERBO MUDAR ACRESCENTAR SEMPRE. V-E-L-O-Z PALAVRA. MUDAR SEMPRE. EXEMPLO SE FALAR V-E-L-O-Z IGUAL RÁPIDO. MUDAR SEMPRE PALAVRA V-E-L-O-Z-M-E-N-T-E SOMAR\**

*Marcos 4: \*CERTO. ENTENDER\**

*Fernanda 4: \*ENTENDER?\**

((Marcos tenta fazer o exercício e, depois de certo tempo, apresenta dúvida novamente. Então, volta a perguntar à intérprete)):

*Marcos 5: \*JUNTO, SEPARADO, QUALQUER\* ((aponta para a palavra)). \*N-E-R-V-O-S-O LEMBRAR NÃO. ÁGUA?\**

*Fernanda 6: N-E-R-V-O-S-O ((digitaliza)). \*SIGNIFICAR O-QUÊ? SINAL QUAL?\**

*Marcos 6: \*LEMBRAR NÃO\* ((olha para o papel novamente))*

*Fernanda 6: \*PALAVRA LER ENTENDER. SIGNIFICAR O-QUÊ? SINAL? SIGNIFICA?\**  
 ((Insiste, ao ver que Marcos não responde)). \*PALAVRA, SIGNIFICAR O QUÊ?\*

*Marcos 7: \*M-E-N-T-E?\**

*Fernanda 7: \*LER, O QUÊ FALAR?\**

*Marcos 8: \*AH, LER. VERBO?\**

**Marcos 5:** Pode ser junto ou separado? ((aponta para a palavra)). Não lembro como fica a palavra ‘nervoso’. Seria ‘água’? ((referindo-se não saber como fazer a conversão desse adjetivo em advérbio)).

**Fernanda 6:** O que significa nervoso? Qual é o sinal?

**Marcos 6:** Não lembro ((olha para o papel novamente))

**Fernanda 6:** Leia a palavra e entenda. O que ela significa? Qual o sinal e o que ele significa? ((Insiste, ao ver que Marcos não responde)). O que essa palavra significa?

**Marcos 7:** ‘Mente’?

**Fernanda 7:** Leia! O que diz aí?

**Marcos 8:** Ah, vou ler. É um verbo?

**Fernanda 8:** O que aconteceu? Você não sabe?

**Marcos 9:** É um verbo

**Fernanda 9:** Nervoso

**Marcos 10:** Certo. Verdade!

**Fernanda 10:** Por exemplo, à palavra ‘nervoso’, ou ‘muito nervoso’, acrescente [o sufixo] ‘mente’.

**Marcos 11:** [Como assim] ‘mente’?

**Fernanda 11:** Você soma [mente] à palavra ‘nervoso’ e fica diferente ((a intenção dela era dizer que ocorre a formação do advérbio, a partir do adjetivo)).

**Marcos 12:** Entendi.

*Fernanda 8: \*O-QUE ACONTECER? NÃO-SABER?\**  
*Marcos 9: \*VERBO\**  
*Fernanda 9: \*NERVOSO\**  
*Marcos 10: \*CERTO. VERDADE\**  
*Fernanda 10: \*EXEMPLO N-E-R-V-O-S-O SINAL NERVOSO. MUITO NERVOSO SOMAR M-E-N-T-E\**  
*Marcos 11: \*M-E-N-T-E?\**  
*Fernanda 11: \*NERVOSO SOMAR, DIFERENTE\**  
*Marcos 12: \*ENTENDER\**

Durante a resolução do exercício, Marcos não compreende a proposta e solicita o auxílio de Fernanda, intérprete de Libras (quando, o ideal seria que ele contasse com a ajuda do professor), que explica em Língua de Sinais e condensa a ideia ao fato de somar o sufixo “-mente” aos adjetivos, para que fossem transformados em outra palavra. Ele diz entender a atividade, volta ao seu lugar e tenta desenvolvê-la. Depois de certo tempo, volta-se para Fernanda e pergunta se deve escrever o sufixo “-mente”, de qualquer forma, junto ou separado. A intérprete, então, procura clarificar, com exemplos e questionamentos. A atividade não faz sentido, por isso Marcos não a compreende. As explicações de Fernanda, por se distanciarem da proposta, também não favorecem o entendimento do porquê de serem construídos advérbios a partir desses adjetivos. O que se presume da atividade é que requer dos alunos um treinamento<sup>99</sup> artificial. Como elucida Vygotsky ([1930] 1991, p. 119), “tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar (o ensino da linguagem escrita) fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano”. Nesse caso, o ensino da escrita, segundo explica o autor:

[...] é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY, [1930] 1991, p. 119).

O trabalho de desenvolvimento da escrita deve ser enriquecido com oportunidades para que os alunos discutam suas impressões sobre a temática

<sup>99</sup> Aqui o termo treinamento é usado com oposição ao termo formação pela ideia de que, se o enfoque está em treinamento, dificilmente o aluno está sendo formado.

abordada, compartilhem expectativas, dúvidas e relacionem os elementos construídos no diálogo em grupo, com as diversas situações sociais. De modo consciente, portanto, o trabalho com a linguagem escrita se constrói, imbuído de sentidos e significados experienciados pelos agentes envolvidos na situação de linguagem, mediante um diálogo contínuo com o discurso interior, bem como através das enunciações produzidas pelos interlocutores. Na aula de Suzana, não houve um espaço onde os alunos dialogassem a respeito da proposta da atividade e expusessem suas opiniões sobre o que iriam escrever.

No que concerne aos alunos surdos, uma discussão quanto ao conteúdo explorado durante a aula, a partir de um texto e por meio da Língua de Sinais – uma vez que ela assume a mesma função que a língua falada tem para os ouvintes –, configuraria uma proposta interessante, pois possibilitaria que eles participassem de forma mais efetiva, expressando suas opiniões e questionamentos. As situações dialógicas estabelecidas favoreceriam a compreensão da atividade solicitada pela professora. Além disso, outros aspectos a serem implementados e que contribuiriam para o processo de ensino-aprendizagem dizem respeito: (1) ao emprego de uma abordagem de ensino de segunda língua e (2) a construção de um processo sociointerativo entre as duas línguas (Língua Portuguesa e Libras), de modo que os surdos participassem integralmente das discussões que ensejam a produção escrita.

No conjunto dessas modificações, uma questão, porém, precisa ser contemplada quando se trata do ensino de uma segunda língua: os alunos surdos tiveram oportunidade de adquirir a sua língua materna no momento esperado ou não? Houve algum atraso? Pois, como a linguagem escrita, para eles, trata-se do aprendizado de uma segunda língua e, como tal, “depende de certo grau de maturidade na primeira língua, visto que aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento”, é importante o desenvolvimento satisfatório da língua materna (LODI, 2014, p. 173). Entretanto, considerando-se que, assim como afirmam Lacerda e Lodi (2014, p. 13), “[...] a maioria dos sujeitos surdos é filho de pais ouvintes [...]” e não participa de práticas discursivas que possibilitem a aquisição de aspectos socioculturais e linguísticos por

não terem acesso à língua utilizada por seus pais, e que, além disso, muitos aprendem a Língua de Sinais apenas quando ingressam na escola, pode-se imaginar o quanto o atraso na aquisição da língua impacta o desenvolvimento cognitivo.

O atraso na aquisição da língua materna talvez seja um dos motivos que explica porque Marcos e as demais alunas surdas não realizam as atividades escritas solicitadas pela professora. De acordo com os dados das notas de campo, os quatro alunos surdos do 9º ano B são filhos de pais ouvintes e adquiriram a Língua de Sinais apenas quando ingressaram na escola vinculada à prefeitura, em que estudavam anteriormente.

Na entrevista, Suzana afirma que os surdos não realizam as atividades escritas da sua disciplina “[...] porque se acostumaram que não precisavam produzir [...]”. Já na sessão reflexiva, de modo a exemplificar que os surdos não desenvolvem as atividades escritas, embora procure diversificar a metodologia utilizada, comenta uma atividade diferenciada que empregou para que os alunos elaborassem um artigo de opinião, tendo como pré-requisito a pesquisa individual e a discussão em sala de aula. O excerto demonstra que só Marcos fez a redação e que, durante a apresentação da pesquisa, nenhum deles participou.

Quadro 61: Atividade sobre artigo de opinião - dados da 2ª. SR com Suzana

*Suzana 12: [...] então assim, eles fizeram primeiro, é :: uma pesquisa individual em casa, eu distribuí os temas. Primeiro eu discuti com eles que temas que eram de interesse deles [...] que poderiam dar um artigo interessante. [...] aí eu expliquei pra eles e fizemos a análise de artigo de opinião [...]. Depois eu os reuni na biblioteca, por tema, aí eu entreguei de novo o escrito, uma análise, que eu queria que saísse a melhor redação [...] dentro da proposta [...]; só o Marcos que trouxe a redação, as outras nenhuma ((as alunas surdas)) trouxeram, deixaram pra trazer e continuaram não trazendo. [...]. Aí cada um apresentou a sua pesquisa dentro disso [...]. Os surdos não apresentaram nada, porque eles não pesquisaram. Então você percebe que fica muito difícil, assim, envolvê-los [...]?*

Como em Vygotsky<sup>100</sup>, os processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem são unificados, para entendermos a aquisição da escrita, precisamos compreender o desenvolvimento do signo.

<sup>100</sup> Veja a Seção 1- Fundamentação Teórica.

Segundo abordamos na fundamentação teórica deste trabalho, a natureza da linguagem, em Vygotsky, é essencialmente social, ou seja, desenvolve-se na relação com o outro, de um nível interpessoal para o intrapessoal (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). A origem do processo se encontra no gesto da criança, mais especificamente no movimento de apontar, quando ela sai do momento zero cultural. Esse gesto, embora não tenha significado, é interpretado pelo adulto e, então, passa a ser ressignificado pela criança. À medida que o processo transcorre, ela passa a “dominar o discurso exterior, que determinará seu papel social como interlocutor, ou seja, a formação dos conceitos e dos significados de mundo que estão sendo postos em suas experiências e relações sociais” (LODI, 2014, p. 69). Quando a criança cresce, os gestos diminuem e a linguagem verbal predomina. Ela começa a rabiscar como se estivesse contando um fato. Gradativamente os rabiscos evoluem para os desenhos, que possuem um significado e só, então, convertem-se em signos; momento em que compreende que pode expressar seu pensamento através da escrita.

No caso dos surdos, o desenvolvimento da linguagem segue a mesma diretriz da criança ouvinte, tendo como ponto de partida o movimento de apontar – por isso a importância de interlocutores usuários da Libras –, em direção ao desenvolvimento do discurso interior e, conseqüentemente, da linguagem exterior, quando ela passa a produzir enunciações em Libras. A criança surda também percorre a etapa do desenho, mas para compreender que, além dos objetos, pode “desenhar” o que enuncia em Libras, é imprescindível que ela tenha interlocutores, pois, segundo Lodi (2014, p. 170), “sem este desenvolvimento, torna-se impossível pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, da Língua Portuguesa na modalidade escrita”. A autora faz essa afirmação com base no pressuposto que toma a escrita não como atributo gráfico, mas a partir da compreensão da linguagem segundo uma dimensão discursiva, pautada na perspectiva sociohistórica. Pois, para Vygotsky ([1934] 2009, p. 99):

A linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com o discurso interior é diferente da linguagem falada: esta última precede o curso de desenvolvimento, ao passo que a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe a sua existência.

Se, conforme afirma Vygotsky ([1934] 2001, p. 316), a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe sua existência, *talvez* (visto que esse processo não pode ser analisado de forma isolada, pois outras variáveis interferem na completude da sua compreensão) o fato dos alunos surdos não desenvolverem as atividades escritas solicitadas por Suzana justifique-se em razão de que eles não tiveram oportunidade de aprender a Língua de Sinais no momento adequado e, por isso, chegaram à escola com atraso no desenvolvimento da linguagem, o que repercutiu em defasagem em sua escolarização e no processo de aquisição da escrita. Como proceder, então, diante dessa realidade?

Autores como Lissi, Svartholm e González (2012) propõem que a Língua de Sinais circule em sala de aula como um elo para o estabelecimento da comunicação entre os surdos e com os ouvintes. Como consequência de um diálogo constante com o discurso interior, uma atividade consciente e interações comunicativas, os surdos poderão partilhar ideias, expectativas e hipóteses, criando, dessa forma, estímulos para a produção escrita. Para tanto, eles precisam dispor de oportunidades de falar em Língua de Sinais, antes de escrever. “Outra vantagem da LS para a escrita é que ela pode ser usada para falar sobre os diferentes propósitos desta, os vários tipos de texto, e como eles devem ser adaptados para que pessoas diferentes possam lê-los” (LISSI, SVARTHOLM e GONZÁLEZ, 2012). Contudo, para que esse processo ocorra de forma plena, é fundamental, segundo Lodi (2014), que haja 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 [...]” (LODI, 2014, p. 171).

De modo diferente à prática adotada por Suzana, a segunda aula de Artur pressupôs a produção escrita derivada das discussões em grupo. Houve troca de experiências e compartilhamento de ideias entre os surdos, e entre estes e os ouvintes, antes da elaboração do texto escrito (ver quadro 62).

Quadro 62: Dificuldade das alunas surdas em produzir textos escritos - dados da 2ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos	Dificuldade das alunas surdas em	<i>Artur 1: Então, foi uma aula que rendeu, rendeu muito, né? E depois rendeu muita, muita conversa</i>

curriculares de Língua Portuguesa	produzir textos escritos	<p>[...]. Artur 3: [...] eu fiquei muito contente com o resultado depois.</p> <p>[...].</p> <p>Lucineide 34: Um hum, sim. E de forma específica em relação aos alunos surdos, como você avalia a construção delas, a construção do manifesto em grupo?</p> <p>Artur 35: Eu acho que... eu acho assim: a produção individual é como você, é como você mesma viu, <u>a produção individual ela não, não acontece, por conta da dificuldade...e da preguiça também!</u> A Roseli é mais por conta da preguiça. Mas a produção individual ( ) <u>na produção em grupo, naquela situação, a opinião dela era importante, então foi fundamental, eu acho, porque as meninas ficavam perguntando mesmo.</u> Ali, mesmo se ela não conseguisse é... colocar, fazer a parte escrita, mas a participação dentro do grupo foi significativa</p>
-----------------------------------	--------------------------	--

Conforme discutimos em outro momento, o excerto acima reflete uma situação de preconceito vivenciada pelas alunas surdas durante a aula de Artur, fato que gerou discussões e instigou uma participação mais ativa de Mariana e Roseli. Concordamos com Artur em relação à importância da participação de Roseli nas discussões sobre a temática abordada – no trecho em que diz “[...] na produção em grupo, naquela situação, a opinião dela era importante, então foi fundamental [...]” –, extremamente pertinente para a resolução da situação-problema gerada em sala no que concerne a não aceitação das alunas surdas no grupo dos ouvintes; fator que desencadeou a mudança de planejamento da aula, o processo de quebra de paradigmas e percepções equivocadas dos ouvintes em relação aos surdos.

Entretanto, ao analisarmos o excerto anterior da sua fala, no fragmento em que diz “eu acho que... eu acho assim: a produção individual é como você, é como você mesma viu, a produção individual ela não, não acontece [...]”, na qual a modalização de valor predicativa indireta de valor psicológica “eu acho” utilizada no excerto revela-nos um caráter de possibilidade, que pode ser entendido como: “eu creio (eu acho), portanto, é possível” (KOCH, 2000, p. 84 *apud* FIDALGO, 2018, p. 153), ou seja, “é possível, eu creio” que a produção individual ela não acontece, mantemos um posicionamento contrário em relação ao que foi dito. Acreditamos que

a produção escrita acontece – tal como ilustrado no quadro abaixo – sob a perspectiva do sujeito surdo em processo de aprendizado de uma segunda língua na modalidade escrita, e não com base nas expectativas do professor, que desconhece a condição linguística diferenciada dos surdos e o processo de apropriação da escrita como L2, e não enquanto língua materna.

Quadro 63: Produção<sup>101</sup> escrita da aluna surda Roseli - dados da 2ª aula do professor Artur

*\*PORQUE SURD@ ACEITAR OUVINTE APRENDER LIBRAS, MAS SE RACISMO ((preconceito)), SURD@ NÃO VAI FALAR OUVINTE, LIBRAS APRENDER NADA? MINHA VIDA PASSANDO ((passado)), PORQUE TER MUDO MINHA MÃE FILH@ ROSELI FOI MÉDICO FALA ROSELI TÁ SURD@ MUD@ AGORA JÁ IDADE 17 SURD@ FALA TAMBÉM\*.*

Karnopp (2015), ao abordar a questão das produções escritas de surdos, comenta que frequentemente estas têm sido estigmatizadas e avaliadas como “erradas” (ou como inexistentes, segundo a fala de Artur) sobre o crivo do português padrão, e não são compreendidas a partir da relação autor-texto-leitor. “As produções textuais de surdos, muitas vezes, consideradas “erradas” e como “não textos”, têm uma expressão lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada pelos seus educadores” (KARNOPP, 2015, p. 227) no que concerne a subordinação da Língua de Sinais à Língua Portuguesa. No excerto acima, que ilustra a produção escrita de Roseli, fica evidente que ela está em processo de aprendizado de uma L2 na modalidade escrita, com base na estrutura linguística da sua língua materna, o que dispensa uma equivalência entre as línguas e não impossibilita a compreensão do texto. Segundo a autora:

Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa; conseqüentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos (KARNOPP, 2015, p. 227).

<sup>101</sup> Tradução da Libras para português.

“Porque o ouvinte precisa aprender Libras para aceitar o surdo. Mas se [houver situação] de preconceito, o surdo não vai falar com o ouvinte. Não vai aprender nada de Libras? No passado [antes] eu não falava, era muda, então minha mãe me levou ao médico. Ele disse que eu era surda. Agora tenho 17 anos e falo também”.

A diferença linguística e cultural, citada por Karnopp (2015), se encontra ancorada nas políticas educacionais, como a Declaração de Salamanca. Esse documento orienta que as diferenças individuais e as situações distintas devam ser consideradas. “A importância da linguagem gestual [Língua de Sinais] como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual [Língua de Sinais] do seu país” (UNESCO, 1994, parág. 21). Da mesma forma, o decreto N.º 5.626/05 que regulamenta a lei de Libras N.º 10.436/02, no artigo 22, inciso II, valoriza a diferenciação linguística, ao orientar que as instituições de ensino responsáveis pela Educação Básica garantam a inclusão de alunos surdos por meio de [...]

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Os critérios para a promoção de ambientes que valorizem a diferença linguística dos surdos não são contemplados na Escola “A”, em ambas as turmas que possuem alunos surdos matriculados. De acordo com o que exemplificamos anteriormente, a Libras não circula livremente em sala de aula, tampouco é utilizada como língua de instrução no processo de ensino-aprendizagem. Os professores desconhecem a singularidade linguística dos surdos e, somado a outros fatores, como as lacunas constatadas em seu processo formativo, tendem a estigmatizar as produções escritas dos surdos e a defini-los como analfabetos ou “copistas”. Aspectos concernentes à aquisição do Português escrito como L2 para surdos, por meio de práticas de letramento construídas e mediadas pela Libras – além de outras particularidades – não são contemplados nos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (PCN e DCN) por se direcionarem aos alunos ouvintes.

Embora as diretrizes e documentos legais procurem atender ao contínuo da multiplicidade de formas pelas quais os alunos poderão aprender a Língua Portuguesa e desenvolver as competências requeridas em cada etapa da Educação

Básica, na prática, aspectos centrais, como a relevância do gênero para nortear as atividades de ensino, não são contemplados. Nas aulas dos professores, o gênero não é assumido como objeto de ensino, de forma a estimular a leitura e o estabelecimento de uma relação social com a escrita pautada no domínio da linguagem. No que tange aos alunos surdos, o estudo do gênero recobriria uma função basilar, pois eles teriam oportunidade de serem expostos à leitura e a discussão de diversos textos (com a mediação do intérprete), considerando para tanto, inicialmente, as enunciações em Língua de Sinais. Isso é importante porque antes de pensarmos na produção escrita, precisamos garantir a leitura, o diálogo e a construção de conhecimento que parta de textos de diferentes esferas de circulação social. “Apenas a partir deste conhecimento é possível, então, levar os alunos à produção escrita, considerando: o conhecimento do tema, anteriormente discutido em Libras; discussões/posicionamento dos alunos; conhecimento do gênero” (LODI, 2014, p. 177).

Analizamos, nesta subseção, os aspectos curriculares de Língua Portuguesa contemplados na formação do aluno surdo na perspectiva da educação inclusiva. Em síntese, constatamos que: (1) as práticas adotadas pelos professores divergem dos documentos norteadores, (2) o ensino se pauta no modelo tradicional e (3) a diferenciação linguística dos surdos é desconsiderada no processo de ensino-aprendizagem e, pelo fato de disporem de intérpretes de Libras, cria-se a falsa ilusão de que a inclusão é um sucesso.

### **3.3 A PESQUISA COLABORATIVA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

Pautado nos princípios que permeiam a Teoria Crítica e a PCCol, esta subseção se propõe a entender se a relação colaborativa entre os participantes – pesquisadora e pesquisados – contribui para implementar as adaptações curriculares. Possivelmente, à medida que nos debruçarmos sobre as análises, outros dados serão desvelados – fundamentais para o escopo central deste trabalho –, tornando-se necessário que sejam elucidados à luz do referencial teórico adotado e que certamente contribuirão, enquanto elementos justapostos, para a amplitude das discussões que perpassam o cerne da temática abordada.

Tendo como instrumento norteador a linguagem, que assume um lugar central na compreensão das concepções que embasam as escolhas dos professores, os modos de atuação, pensamento e discurso, analisaremos as falas dos participantes, por meio do conteúdo temático e das modalizações, procurando verificar os espaços de conflito, negociação e ajustes mediados pela dialogia e dialeticidade, capazes de promoverem a reconstrução de novos significados aplicáveis à prática pedagógica. As discussões neste eixo, que terão como material de análise as sessões reflexivas, serão conduzidas com base nos tipos de perguntas organizadoras dos processos discursivos, observando para tanto as quatro etapas de ação propostas por Smyth<sup>102</sup> (1992), a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir, e que dispensam uma hierarquia entre elas.

A PCCol objetiva a transformação dos contextos investigados e dos participantes, mediante processos reflexivos que inauguram um campo dialógico, permeado de conflitos e contradições, no qual o pesquisador cria possibilidades para que o professor se distancie da prática e analise as escolhas metodológicas e as concepções que as embasam (MAGALHÃES, 2006e). Nesse espaço, os participantes compartilham ideias, apresentam suas colocações, dúvidas e questionamentos sobre uma determinada situação que almejam encontrar solução. A colaboração, nesse sentido, consiste, pois, em tornar os participantes sujeitos

---

<sup>102</sup> Sobre o processo de reflexividade crítica e as etapas propostas por Smyth, veja a Seção de Metodologia.

ativos, a partir da tomada de consciência crítica sobre suas ações, de forma que eles construam novos modos de interação e transformação social (MAGALHÃES, 2006e). Alicerçando-nos nesses pressupostos, teceremos as discussões a seguir.

Explicitaremos os processos colaborativos entre os participantes, fundamentais para a implementação das adaptações curriculares e a construção de percursos diferenciados que buscam atender às especificidades de aprendizagem do aluno surdo. De modo a organizar a discussão, dividiremos esta terceira seção em duas subseções: a primeira apresenta os dados relativos às SRs e à entrevista com o professor Artur, e a segunda com a professora Suzana.

### 3.3.1 COLABORAÇÃO ENTRE A PESQUISADORA E O PROFESSOR ARTUR

Iniciamos o processo de reflexão crítica após a observação vídeogravada da primeira aula, em um dia previamente agendado com Artur. Na primeira SR, propusemo-nos a entender as escolhas do professor quanto à forma de trabalhar o conteúdo, verificar a implementação das adaptações curriculares e a possibilidade de colaboração, por meio do estabelecimento de relações dialéticas negociadas.

A aula em que nos apoiamos para construir a SR se refere àquela (como pontuamos em outras seções) em que o professor Artur escolhe trabalhar os conteúdos de concordância verbal e linguagem formal/informal, de forma expositiva, com registros efetuados no quadro e, em seguida, aplica uma atividade para que os alunos, em grupo, “adequem” a letra de uma música à linguagem formal.

Na primeira SR procuramos criar um espaço, tendo como ponto de partida a ação de descrever (quadro 64), para que o professor se distancie da prática e analise sua escolha metodológica. No excerto abaixo, ele descreve suas intenções sobre a aula e explica, ao longo do seu discurso, o percurso traçado para trabalhar o conteúdo com os alunos que, como discutido em outro momento, pautou-se no ensino tradicional de Língua Portuguesa enquanto L1 para ouvintes.

Quadro 64: Ação de descrever - dados da 1ª SR com Artur

*Lucineide 2: Você tem algo pra comentar sobre a aula, tem alguma observação, algo que chamou sua atenção?*

*Artur 2: A intervenção que eu queria fazer com eles, era justamente aquela que eu tentei te mostrar, que a língua, ela tem as variantes. Porque atualmente já tem essa questão de você não ficar mais centralizado na parte gramatical, né? [...]*

O trecho acima mostra que o currículo, que advém de instâncias administrativas responsáveis por prescrevê-lo, é implementado pelo professor sem qualquer adaptação metodológica ou flexibilização de material didático, desconsiderando, assim, as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos. Em sua descrição, ao explicar a intervenção que queria fazer *com eles* (alunos ouvintes e surdos) sobre as variantes da língua, Artur demonstra não perceber a diversidade em sala de aula e a diferenciação linguística, pois recorre apenas aos aspectos do currículo de Língua Portuguesa enquanto L1, sem estabelecer qualquer relação contrastiva com a Língua de Sinais. Esse fato é confirmado quando, ao buscarmos entender as características do currículo, na prática, por meio das ações do professor, solicitamos informações sobre conhecimentos adicionais (ou integrados à proposta inicial) que, porventura, ele tenha optado em trabalhar (quadro 65). Artur esclarece que pensou em tratar o conteúdo de concordância verbal, assim como as diferenças entre linguagem formal e informal. Não há qualquer referência a percursos diferenciados de aprendizagem para os alunos surdos.

Quadro 65: Ação de informar - Parte I – dados da 1ª. SR com Artur

*Lucineide 3: [...] você pensou em trabalhar concordância verbal, ou mais algum conhecimento?*

*Artur 3: A concordância verbal, mas junto a isso, é :: a diferença entre, a distância que existe entre a língua formal e a informal.*

Em face do apagamento da diferença em sala de aula, implícito nas falas de Artur, ao descrever e informar sobre suas ações quanto ao conteúdo de Língua Portuguesa, direcionamos a discussão para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e questionamos qual seria o uso social do conhecimento de concordância para esse alunado (quadro 66).

Quadro 66: Ação de informar - Parte II – dados da 1ª. SR com Artur

*Lucineide 4: Qual seria pros alunos, em especial, pros alunos surdos, o uso social desse conhecimento de concordância?*

*Artur 4: Pra eles, é :: porque assim, em momento nenhum eles fazem é :: **eles não sabem** fazer concordância. **Eles usam** o verbo sempre no infinitivo. Então desde o início, é importante que **eles percebam** que existe isso, né? Porque **eles falam**: “eu banheiro”, “eu comer”... **Eles não têm**... a concordância pra eles é... uma situação diferente, né? Então eu queria que eles percebessem que isso existe. Embora não seja do uso no caso de Libras, mas que isso existe. E que além de existir, tem uma variante. Tem uma variante que é mais comum e uma variante que é mais culta.*

*Lucineide 5: Porque assim, como a primeira língua delas ((referindo-se às alunas surdas)) [...] é a Libras, então elas vão se comunicar e ter a estrutura gramatical da Libras [...]. Então é... elas estão, de fato, aprendendo, assim como qualquer ouvinte, qualquer falante, uma segunda língua. Então é comum, no início, manter a estrutura de :: uma língua, para aprender a outra, né?*

O excerto demonstra que Artur não responde ao questionamento. Revela que a sua intenção em ensinar o conteúdo deu-se em razão dos surdos não fazerem concordância ou usarem o verbo sempre no infinitivo, o que, para ele, constitui-se em *déficit* de aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como retratado no próximo turno. “Artur 5: embora [...] eles ((os surdos)) consigam se comunicar, [...] do ponto de vista gramatical, **eles não conseguem** andar [...]”.

O discurso autônomo utilizado pelo professor, ilustrado nos trechos destacados acima, indica seu distanciamento da situação e comunica que o não aprendizado é atribuído ao aluno surdo. A percepção de Artur é, permeada, aqui, com base em uma visão preconcebida sobre como ocorre o processo de desenvolvimento, visto não ter recebido formação apropriada que lhe permitisse compreender como aprendem, e não dispõe de espaços reflexivos na escola voltados para a formação contínua. Magalhães (2011, p. 25-26), com base em Smyth (1992), acrescenta a nossa discussão, ao esclarecer que:

[...] a compreensão dos professores para entender a razão dos alunos, isto é, a não aprendizagem, está apoiada em um quadro não reflexivo quanto às necessidades daquele contexto específico e à criação de práticas conjuntas de aprendizagem – levando – ao desenvolvimento, como apontam Newman e Holzman (2002) discutindo Vygotsky.

Visualiza-se no excerto um conflito e o início do processo reflexivo. Intervimos com vistas a clarificar a diferenciação linguística dos alunos surdos; pois, a questão que se apresenta diz respeito ao fato deles terem de aprender uma segunda língua, sem o domínio da sua língua materna ou apenas com fragmentos dela. A problemática que cerceia o ensino de Língua Portuguesa para surdos é bastante ampla e não pode ser reduzida a justificativas como: “os surdos não sabem fazer concordância”. Todavia, queremos esclarecer que não estamos minimizando a importância da concordância. O que questionamos é como os alunos surdos podem se apropriar da Língua Portuguesa escrita, quando o ensino enfoca aspectos gramaticais que parecem dissociados de qualquer atividade social e das práticas discursivas.

A partir desse ponto, nossas colocações desdobram-se em dois sentidos: ouvir o professor para continuar compreendendo suas concepções e estabelecer um espaço de formação contínua, trazendo para a discussão questões específicas que envolvem a escolarização do surdo, pautando-nos numa relação de ensino-aprendizagem, na qual os participantes (o professor e a pesquisadora) se posicionam como aprendizes, e a pesquisadora, enquanto par mais experiente, atua na mediação e construção do conhecimento (VYGOTSKY, [1930] 1991).

Em trechos subsequentes, de forma a entender como Artur organizou a aula, perguntamos-lhe se houve alguma modificação em direção ao aluno surdo (ver quadro 67). O professor esclarece que, normalmente, não o faz e que costuma solicitar a ajuda do intérprete de Libras. Juntos, eles entram em acordo, a respeito de alguma alteração que pode ser efetuada. Relata não saber o que fazer – como no caso do conteúdo sobre concordância – em outros momentos. Quanto à natureza, nesse excerto, nossa pergunta se caracteriza como uma pergunta didática. Ou seja, está relacionada ao ensino e ao conteúdo pedagógico. O que se requer, por meio desta, é a sistematização do conhecimento por meio de uma descrição (NININ, 2013).

Quadro 67: Recursos visuais utilizados pelo professor – dados da 1ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos privilegiados ao implementar as adaptações curriculares	Recursos visuais utilizados pelo professor	<p><i>Lucineide 14: [...] como você pensou em trabalhar a questão da concordância verbal? Você pensou, quando você tava preparando, em alguma modificação em direção ao aluno surdo, ou não? [...].</i></p> <p><i>Artur 14: Não. <b>Normalmente, normalmente, eu não consigo.</b> Às vezes <b>eu</b> falo pro Joaquim: “Joaquim, o que você sugere?” [...]. Com a Karol<sup>103</sup>, por exemplo, eu tava passando um livro, é :: o livro do Mia Couto, mas aí entramos num acordo. “Olha, tem filme?”. “Tem”. Então ficou fácil pra gente trabalhar. Aí nós <b>pegamos</b> é :: algumas fotos, aí <b>mostramos...</b>, mas tem algumas coisas pontuais que <b>eu não sei</b> o que fazer. Nessa questão mesmo, <b>eu não sei. Eu fico travado.</b></i></p>

No excerto acima, o discurso implicado, caracterizado repetidas vezes pela referência dêitica de primeira pessoa (“eu”), revela que o professor assume discursivamente a responsabilidade e se envolve com a realidade que descreve, posicionando-se como parte dela. Devido a sua implicatura, deixa perceber que a situação impacta de tal forma suas ações profissionais a ponto de se sentir, em alguns momentos, “travado” e sem saber o que fazer. É nesse contexto que Artur compartilha seu papel social de professor e organizador da aprendizagem com Joaquim ou Karol, que, embora assumam o papel de intérpretes, sugerem a inserção de recursos visuais. Por não disporem de formação apropriada e atuarem em outra função na área educacional, a colaboração deles, apesar de intencionalmente positiva, limita-se à indicação de recursos imagéticos que apoiam conceitualizações de ordem concreta. O fato de assumirem outro papel, mesmo que temporariamente, pode instaurar um conflito e/ou uma contradição, levando o professor a pensar que o surdo tem dificuldade na aprendizagem de conceitos abstratos. Lima (2015, p. 319), acrescenta a nossa discussão, ao comentar que:

Pesquisas têm mostrado que, devido a muitos equívocos por parte dos intérpretes, ou por falta de formação acadêmica, ou técnicas para tal função ou, ainda, por não dominarem o assunto, a atuação do intérprete em sala de aula pode causar prejuízo ao aluno em sua escolarização.

<sup>103</sup> Karol, intérprete de Libras que atua na Escola “A”, mencionada pelo professor, não é participante da pesquisa.

Diante das colocações de Artur, em outro excerto (quadro 68), perguntamos-lhe se há possibilidade de colaboração em relação à implementação das adaptações curriculares e como podemos ajudá-lo. O professor aceita e se mostra engajado em participar, pois reitera que “está totalmente aberto”. O envolvimento dos participantes é um aspecto que denota a existência de um processo colaborativo (NININ, 2011). Com base em Heron (1996), Ninin (2011, p. 97-98) afirma que “uma pesquisa colaborativa só faz sentido e só existe quando os colaboradores estiverem completamente engajados com a proposta de investigação escolhida pelo grupo”.

Quadro 68: Preparação docente por meio da colaboração: dados da 1ª. SR com o professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como um espaço de reflexão para implementar as adaptações	Preparação docente por meio da colaboração	<p><i>Lucineide 15: [...] e nessa questão de pensar a adaptação, aí eu queria te perguntar se há possibilidade, se tem <b>como eu</b> trabalhar com você, <b>se eu</b> posso colaborar... <b>Como eu</b> posso te ajudar nessa questão?</i></p> <p><i>Artur 15: Por favor! <u>Eu sou totalmente aberto</u> nesse sentido, porque vai me fazer crescer profissionalmente. <u>Vai me tirar essa angústia de alguma forma, de não poder ajudá-los</u> ((em referência aos alunos surdos)) [...].</i></p> <p><i>Artur 16: [...], <u>mas eu tô totalmente aberto, totalmente aberto</u>. Se você falar: “Olha, Artur, faz isso, tenta fazer dessa forma”. Não se sinta assim, constrangida em momento nenhum.</i></p> <p><i>Lucineide 17: [...] porque a ideia é exatamente essa. É tentar colaborar com você [...] e você comigo.</i></p>

A aceitação do professor em participar do processo de reflexão crítica é – semelhante ao que Magalhães (1994 *apud* CASTRO, 2006) observou em suas pesquisas – motivada pelo desejo de solucionar um conflito, que pode ser evidenciado no turno Artur 15: “[...] Vai me tirar essa angústia de alguma forma, de não poder ajudá-los [...]”, o que reforça seu envolvimento no processo.

[...] a autora observa que os professores que demonstram interesse em analisar criticamente suas ações são motivados pela necessidade de entender o processo de ensino e aprendizagem em suas salas, e de resolver conflitos como, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem de muitos de seus alunos e o controle sobre quais conteúdos enfatizar ou como agir (MAGALHÃES, 1994 *apud* CASTRO, 2006, p. 116).

Em trechos subsequentes (quadro 69), o professor reafirma a necessidade em solucionar o conflito vivenciado por não saber como adaptar as aulas, o que revela sua reflexão sobre a ação, posto que busca reconstruí-la a partir da rememoração da prática. Solicita, então, o auxílio da pesquisadora, a qual ratifica a proposta.

Quadro 69: Reflexão sobre a ação - dados da 1ª. SR com Artur

*Artur 25: [...], mas eu queria muito, mas muito mesmo ter um mecanismo pra poder... olha, faça isso, eu queria adaptar dessa forma... se você puder me ajudar...*

*Lucineide 26: Sim, posso. Porque a ideia é trabalhar é :: em parceria com o professor. Então, é exatamente pensar como adaptar, como incluir, como esse aluno ele pode ser é... ele pode ter uma aprendizagem satisfatória, um desenvolvimento... a partir da organização dessa aprendizagem. E aí, [...] Vygotsky vai trazer que a aprendizagem bem organizada, ela impulsiona o desenvolvimento. Então se você puder, ah, você tá pensando a aula de quarta ou quinta feira. “Ah, eu [...] tô pensando em fazer isso [...]”. Aí eu vou pensar, vou estruturar com você [...].*

Motivados pela importância de que a teoria fundamente as ações do professor e mantenha uma relação dialética com a prática, justificamos nosso argumento sobre o trabalho colaborativo com vistas à inclusão do aluno surdo, ao nos apoiarmos na discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky. O autor nos diz que a aprendizagem bem organizada impulsiona várias possibilidades de desenvolvimento que, por sua vez, geram outras aprendizagens. (NEWMAN e HOLZMAN, 1993). Contudo, esse processo, requer um diálogo colaborativo.

No diálogo colaborativo, professor e pesquisador dividem teoria e ação. Isto é, ambos participam da colocação dos problemas que desejam discutir, ambos apresentam sua compreensão do que acontece e como solucionar o problema, e ambos participam da interpretação da realidade (MAGALHÃES, 2006f, p. 54).

Na sequência do seu discurso, em outro turno de fala, Artur adianta a temática da próxima aula, ao dizer sobre seu objetivo em trabalhar com a questão do gênero textual e condensa a ideia: “Artur 26: Eu agora vou mostrar pra eles o gênero manifesto em discurso político [...]. Artur 27: [...]. Então, né, já pra essa próxima aula eu vou trazer isso. Vou passar toda a parte teórica, como se constrói o

manifesto, como se constrói, enfim... pra pegar toda essa situação da coisa política [...]”.

Como não houve tempo durante a SR para o planejamento da aula seguinte, em outro momento, negociamos o tipo de adaptação que poderia ser implementado (dados das notas de campo). Sugerimos que fossem desenvolvidos dois tipos: (1) adequações relativas ao currículo da classe, em que os alunos seriam organizados em círculo, instigados a discutirem sobre o racismo, com base na leitura de um texto (temática escolhida por Artur), e a levantarem questionamentos sobre os principais aspectos e estrutura do manifesto, com a mediação do professor. Após a discussão, poderia ser estimulada a habilidade escrita dos alunos. Eles escreveriam um manifesto acerca de algum problema enfrentado pela escola, ou a situação política do país; e (2) adequações individualizadas de acesso ao currículo que, conforme consta nos PCN Adaptações Curriculares, envolvem material visual e outros de apoio para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente e traduzidas para a Língua de Sinais (BRASIL, 2003, p. 45).

As sugestões foram parcialmente aceitas pelo professor, que efetuou algumas modificações quanto ao fato de introduzir a leitura em voz alta antes da discussão, sem apresentar os objetivos da leitura e os aspectos contextuais do texto, o que revela um ensino de leitura ainda pautado numa perspectiva tradicional. O texto selecionado por Artur se intitula “Manifesto contra o Racismo no Brasil” e fora enviado ao intérprete de Libras, a partir da nossa orientação, referente à importância desse profissional receber as informações e o material da aula com antecedência, de modo a se preparar para a tradução/interpretação. O professor preparou, também, recursos imagéticos (imagens impressas que retratavam o conteúdo do texto) para as alunas surdas.

Esse trecho revela que houve negociação e colaboração na condução da organização da aula. Demonstra a dificuldade do professor em se desvincular das ações de ensino relativas ao senso comum, que contribuem para a manutenção do *status quo* em razão de ter optado por uma abordagem tradicional de Língua Portuguesa, embora, assim como discute Magalhães (2006a, p. 61), “[...] seu

discurso declarativo tenha mudado e esteja empenhado em entender/resolver conflitos”.

Mas, consoante ao que expusemos na seção anterior, devido à situação de preconceito em relação às alunas surdas por parte dos ouvintes, Artur teve de reconfigurar a proposta da aula. Depois da leitura do texto em voz alta, o professor solicitou que, em grupo, os alunos produzissem um manifesto intitulado “Libras para todos”. A temática foi amplamente discutida. Mariana e Roseli compartilharam experiências de preconceito e responderam aos questionamentos dos colegas.

Na 2ª. SR, momento em que nos reunimos para pensar e refletir sobre a primeira aula, Artur comenta que, em sua opinião, “rendeu muita conversa” e interação entre surdos e ouvintes e que, no intervalo entre essa aula e a SR, com ajuda de Joaquim, Mariana e Roseli, ele introduziu o ensino de Libras nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 70).

Quadro 70: Reflexão do professor Artur sobre a primeira aula – dados da 2ª. SR

*Artur 1: Então, foi uma aula que rendeu, rendeu muito, né? E depois rendeu muita, muita conversa. Eles começaram a questionar os ouvintes... e aí o Joaquim falou: “Ó, vamos preparar o material e trazer para eles”. Aí nós não pudemos usar a sala de vídeo, ficou pra outra ocasião, mas nós trouxemos um... material. O Joaquim trouxe cruzadinhas... aí nós fizemos o processo inverso, elas vieram aqui na frente, a Mariana e a Roseli, e aí elas ensinaram o alfabeto, alguns sinais ( ) [...].*

O excerto revela que, apesar da dificuldade inicial de Artur em ver as ações em sala de aula desvinculadas do senso comum, como retratamos anteriormente, aos poucos, torna-se crítico e consciente por meio da reflexão sobre suas ações. Notamos um processo de auto-questionamento e tomada de decisão, pois, como resultado do quadro observado, no que tange a situação de preconceito em relação às alunas surdas, o professor age em colaboração com o intérprete de Libras e cria espaço para o protagonismo das alunas surdas.

De modo a clarificar a situação, visto que num primeiro momento não compreendemos a discussão que ora se estabelecia, pelo fato de estarmos com a câmera um pouco distante do grupo de ouvintes que se recusou a incluir Mariana e Roseli, solicitamos explicação a Artur (ver quadro 71). Portanto, quanto ao tipo, nossa pergunta é categorizada como de esclarecimento (que exige explicação ou

justificativa) (NININ, 2013). Nosso questionamento teve, também, como intuito, possibilitar um espaço para que o professor descrevesse e informasse sobre a organização da aula e apresentasse seu ponto de vista.

Quadro 71: Diferenças problematizadas - dados da 2ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A implementação das adaptações por meio da relação colaborativa	Diferenças problematizadas	<p><i>Lucineide 6: Então [...], eu tava com a câmera mais longe e eu não entendi... foi o grupo que não queria que Mariana ou Roseli é... estivessem no grupo?</i></p> <p><i>Artur 7: É, eles não queriam. E normalmente isso nunca... no ano passado eu trabalhei com eles.</i></p> <p><i>Artur 8: [...] eles não queriam e não é normal acontecer isso, não é normal. Porque... normalmente eles ficam separados, mas não por uma questão de preconceito, mas por uma questão de <u>interação</u> entre eles, da comunicação mesmo. <u>Mas eu fiquei indignado porque eu não suporto esse tipo de coisa, dentro da minha sala, eu não admito, pode ser gay, branco, preto, vermelho, enfim.</u> Por isso que eu fiz aquele discurso mais inflamado, de indignação mesmo. Aí por conta disso gerou uma aula boa, gerou uma discussão muito boa. Alguns textos saíram bons, o que eles escreveram... reivindicando aula de Libras pra todas as salas, pra que a partir daí... alguns textos ficaram bons.... eu fiquei contente com aquela aula.</i></p>

O trecho demonstra que o conflito instaurado foi problematizado pelo professor, permitindo-nos perceber suas concepções em relação à questão das diferenças. Para ele, todos devem ser aceitos e respeitados. A sua atitude revela uma ação intencionada, voltada à transformação de uma situação problema, a partir da reflexão na ação, isto é, momento em que pensou a prática no decurso da sua ação. A reflexão na ação possibilita ao professor tornar-se pesquisador da sua própria prática (SCHÖN, 1983).

Mesmo com a situação de preconceito em sala de aula, o professor implementou a adaptação curricular, com outra configuração, direcionada ao debate sobre a inclusão das alunas surdas e o ensino da Libras. A proposta promoveu a quebra de paradigmas e a problematização sobre a questão das diferenças. De acordo com a perspectiva crítica do Multiculturalismo (SILVA, 2013), as diferenças

não devem ser apenas respeitadas, mas problematizadas. É preciso entender quais são os mecanismos institucionais, econômicos e estruturais produtores da desigualdade e da discriminação. Nesse sentido, trouxemos também para a discussão, o conceito de hospitalidade de Derrida (2003)<sup>104</sup>. Pois, de forma divergente à noção de hospitalidade proposta pelo autor, no contexto da educação inclusiva, o cenário que se instala, paradoxalmente aos seus princípios mais elementares, é de uma hospitalidade politizada e condicionada por regulações normativas, em que o hóspede (o aluno), para ser aceito, precisa se adequar e renunciar a tudo. Para Derrida (2003), a hospitalidade é incondicional e traduz-se em aceitar o outro exatamente como outro, em sua essência, posto que esse outro nos constitui e que somos, também, outro.

No excerto do quadro 72, retirado da 2ª. SR, procuramos propiciar um espaço para que Artur reflita sobre a ação, no sentido de que ele analise se as discussões e a construção do manifesto contribuíram para a formação dos alunos. Quanto à natureza, nossa pergunta se caracteriza como didática facilitadora, porque “encaminha a ação discursiva ou o posicionamento do participante” (NININ, 2013, p. 103). Ao refletir, Artur apresenta as transformações geradas e revela seu desconhecimento frente à cultura surda, aspecto enfatizado durante o debate sobre a temática abordada, com a participação de Mariana e Roseli. Pontua que a aula colaborou para a sua formação e a dos alunos, porque possibilitou um espaço de reflexão; e comenta que sua proposta é dar continuidade às aulas de Libras, com a ajuda de Joaquim.

Quadro 72: O impacto das ações colaborativas na formação - dados da 2ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como um espaço de reflexão para implementar as	O impacto das ações colaborativas na formação	<i>Lucineide 23: [...] então, a participação dos alunos, é... dos ouvintes em grupo com os surdos, depois da sua fala sobre a questão do preconceito e depois do envolvimento deles na construção do manifesto, como você avalia essa construção?</i>  <i>Artur 24: Mudou, gerou alguns questionamentos. É, gerou alguns questionamentos de falta de conhecimento mesmo em relação à cultura surda [...] que é o</i>

<sup>104</sup> Ver seção 1 - Fundamentação Teórica.

adaptações		<i>questionamento que eu tô te falando que o Joaquim vai tentar, que nós vamos tentar juntos, né, respondê-los. Até para mim mesmo que sou leigo no assunto [...]. Então foi uma aula que assim: do ponto de vista de formação, foi muito, muito boa. Eles começaram a refletir de fato.</i>
------------	--	--

A reflexão sobre a ação levou o professor a inserir mudanças que considerou importantes para a formação dos alunos, como as aulas de Libras. Esse processo gerou um autoquestionamento contínuo, que pode ser evidenciado na intenção do professor de promover ações colaborativas, com vistas à transformação do contexto, e em sua intenção de relacionar teoria e prática. Segundo Magalhães (1992 *apud* CASTRO, 2006, p. 115), “[...] por meio desse processo, que é entendido como recursivo e espiral, o professor adquire o controle de suas decisões e desenvolve uma prática de aula na qual propósito e prática estão relacionados”.

Diante das colocações de Artur, ao perceber sua intenção de relacionar teoria e prática, sugerimos o desenvolvimento de uma roda de conversa (ver quadro 73) com *slides* para apoiar algumas informações. Nossa motivação é levá-lo à construção de uma aula interativa, em que a teorização que ele pretendia abordar não fosse exposta, mas sim construída a partir de questionamentos e conhecimentos prévios dos alunos. Artur explica que ele e Joaquim não haviam trabalhado a parte teórica porque não conseguiram reservar a sala de vídeo, mas que Joaquim ensinou alguns sinais da Libras e esclareceu pontos fundamentais sobre as terminologias de cunho pejorativo que circulam no senso comum.

Quadro 73: Mudança de sentido dos ouvintes em relação aos surdos - dados da 2ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como um espaço de reflexão para implementar as adaptações	Mudança de sentido dos ouvintes em relação aos surdos	<i>Lucineide 26: Seria interessante [...], não sei como vocês [...] estão pensando em fazer, mas, de repente, uma roda de conversa, com slides.</i>  <i>Artur 27: [...] Nós não fizemos isso ainda, porque não conseguimos reservar a sala de vídeo [...], aí como nós não conseguimos reservar, fizemos o contrário, ele veio aqui, expôs, mostrou alguns sinais [...], mas essa parte teórica ficou pra... pra mostrar depois; um pouco da história do... da cultura surda e... essas questões de esclarecimento mais básicas mesmo: Por que é pejorativo chamar de mudinho? Por que</i>

		<i>não deve... Essa questão que é pejorativo, né, e que às vezes a gente não entende, não faz nem por maldade, mas por um desconhecimento mesmo. <u>E eles pararam ( )</u>.</i>
--	--	---

O excerto mostra o envolvimento de Artur e Joaquim com o processo de transformação das condições contextuais de preconceito e exclusão, que pode ser evidenciado por meio da iniciativa de modificarem o curso das ações, ao abrirem espaço para o ensino da Libras e dos aspectos que permeiam a inclusão socioeducacional dos surdos. As ações colaborativas entre os participantes modificaram os sentidos dos ouvintes em relação aos surdos. Desvela-se, nessa situação, que os participantes se envolveram, de forma crítica e consciente, com a intenção de colaborar para a transformação das estruturas sociais. Eles deslocaram seus conhecimentos, integrando-os, de forma dialética, à dinâmica de modificações que se desenvolveram nos sujeitos e no contexto de atuação.

Antes de concluir a 2ª. SR, negociamos com Artur a data da observação vídeogravada da próxima aula e nos colocamos à disposição para ajudá-lo a pensar as adaptações curriculares (ver quadro 74). Ele comenta que a sua intenção é dar continuidade às aulas de Libras e abordar aspectos concernentes à cultura surda, de modo a aproximar os alunos ouvintes desse universo. O trecho indica o tratamento da diversidade conferido pelo professor, em sala de aula, ao oportunizar o ensino da Libras aos alunos ouvintes, com o objetivo de preparar o meio social, com a condição fundamental para a integração do aluno surdo: a comunicação. Para Vygotsky ([1924] 1997), o papel da educação consiste em inserir a criança na vida e criar a compensação social, correspondente à multiplicidade de formas que a escola pode propiciar para que todos aprendam.

Quadro 74: Negociação da próxima aula - dados da 2ª. SR com Artur

*Lucineide 36: Ah, próxima aula... eu queria ver com você quando eu posso filmar [...] e se, é... dá pra gente fazer da mesma forma, você me dizer [...] o assunto, e eu te ajudar [...] com a adaptação. Se você vai fazer essa continuação com o Joaquim, ou se você vai partir de algum assunto que...*

*Artur 37: Então, eu tô pretendendo mesmo continuar, pelo menos eu prometi pro Joaquim e pra sala, que nós faríamos uma sequência didática de pelo menos umas 10 aulas envolvendo o assunto [...]. Então a pretensão é mostrar, né, um pouco da... história da*

*cultura surda, é... pra levá-los à reflexão e, pra... aproximá-los mais disso, né? Evitando que eles usem certos termos pejorativos, é... conhecer algum sinal [...].*

De acordo com o excerto acima, na terceira e na quarta aula em que realizamos a observação vídeogravada, Artur organizou aulas de Libras para os alunos ouvintes, com a colaboração do intérprete e das alunas surdas. Joaquim ficou responsável por conduzir a discussão da parte teórica, enquanto Roseli, propôs-se a ensinar alguns sinais da Libras. Na terceira e quarta sessão reflexiva, portanto, procuramos conduzir o professor a refletir sobre as estratégias que poderiam ser desenvolvidas para incluir os alunos surdos.

No próximo excerto (quadro 75), nosso questionamento é categorizado quanto ao conteúdo, relacionado ao *agir* do participante, que “procura, muitas vezes, encontrar os padrões que o levam às ações (NININ, 2013, p. 142)”. É possível perceber, no discurso de Artur, a expansão dos sentidos em relação aos surdos e à Libras e as ações que considera importantes para que a inclusão se torne uma realidade, tais como: dar voz ao surdo, colocando-o como protagonista e integrá-lo por meio da Libras. A fala de Artur apresenta a modalização predicativa direta, de valor psicológico “eu acho”. Essa escolha lexical aponta que ele acredita na possibilidade de que a inclusão aconteça com base nas estratégias salientadas, as quais considera fundamental que sejam adotadas para a integração do aluno surdo. Em outro turno da mesma SR, compromete-se a enfatizar mais a participação do aluno surdo em sala de aula e aponta que essa tomada de decisão para modificar as ações é resultado do processo colaborativo com a pesquisadora. Segundo Artur, as transformações se deram de forma gradativa e foram importantes. Artur 14: “[...] eu vou trabalhar muito isso com o aluno surdo, porque eu percebi que a diferença é gritante quando eles vêm, quando eles participam da aula. Eu pensei assim: quanto tempo eu deixei ele fazer isso? Aí você vê, né, uma coisa já importante, fruto do seu trabalho, porque uma coisa foi gerando a outra, né? E gerou a vontade no Joaquim de, de repente, falar mais sobre isso, porque o questionamento foi surgindo e, pra mim, foi muito importante”.

Quadro 75: O protagonismo surdo como uma ação inclusiva - dados da 3ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como um espaço de reflexão para implementar as adaptações	O protagonismo surdo como uma ação inclusiva	<p><i>Lucineide 4: [...] que tipo de ação ou estratégia é :: nós poderíamos pensar, pra incluir, de fato, os surdos a partir dessa aula de Libras? [...].</i></p> <p><i>Artur 4: <b>Eu acho</b>, é :: assim, talvez :: o fato do aluno já participar, né, como protagonista da aula, já faz com que ele se sinta mais motivado em participar de todo o processo, e faz com que o interesse que ele vê da parte dos ouvintes pela Libras, é :: vai despertar [...] uma motivação maior nele. <b>Eu acho</b> que é importante pensar sempre nisso: é :: colocar o aluno surdo como protagonista dentro da sala de aula, integrá-lo de forma definitiva. É :: não deixá-los, porque eles ficam sempre, meio que segregados, né, por uma questão de falta de comunicação mesmo. <b>Eu acho</b> que esse é o caminho. <u>Integrá-los no começo do ano, trazer o aluno pra se apresentar em Libras pra saber que é a língua dele, pra ele legitimar isso, pra ele sentir força nisso [...]. <b>Eu acho</b> que essa aula foi importante pra isso. Pra todos perceberem que a Língua de Sinais, ela é uma língua [...]. Essa divulgação dentro da sala de aula, <b>eu acho</b> que é fundamental. <u>Uma escola que tenha inclusão, talvez esse seja o caminho [...].</u></u></i></p>

A atitude reflexiva do professor, como consequência do seu diálogo com a prática, possibilitou a constituição de outros modos de agir. É nessa perspectiva que, segundo Oliveira e Magalhães (2011, p. 69), a práxis desvela seu potencial criador de novas atividades, “[...] permitindo aos colaboradores o enfrentamento de novas necessidades, novas situações, novas exigências, novas realidades, com uma atividade que só pode ser atribuída na autocriação do próprio homem como ser consciente [...]”. A reflexão permitiu, também, ao professor, sair da posição de um sujeito detentor e consumidor de conhecimentos, para assumir um lugar na geração de conhecimentos. Para García (1999, p. 47), o professor não é apenas um consumidor de teorias, mas “[...] ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática”.

Como forma de concluir o trabalho de pesquisa colaborativa com Artur, possibilitamos um espaço de reflexão sobre as interações propiciadas (quadro 76). Utilizamos uma pergunta conclusiva quanto à condução temática (NININ, 2013). Em sua fala, ele revela a expectativa de que mudanças aconteçam na educação, a partir

deste trabalho de doutoramento, apesar de transparecer uma margem de incerteza sobre o que acontecerá, indicado pelo uso reiterado da expressão “eu espero que”.

Quadro 76: Trabalho colaborativo: propiciador de transformações - dados da 4ª. SR com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como um espaço de reflexão para implementar as adaptações	Trabalho colaborativo: propiciador de transformações	<p><i>Lucineide 18: E você gostaria de comentar mais alguma coisa sobre as sessões reflexivas, sobre esse período é... de trabalho com os surdos, de adaptação [...]?</i></p> <p><i>Artur 18: De maneira geral, é :: [...] <b>eu espero</b> [...] que sirva mesmo pra você fazer isso andar. Escrever um artigo pra (alguém), pra algum lugar, enfim. É :: direcionar, mostrar o que de fato nós temos, que é tão pouco... que a inclusão, ela não tá acontecendo, de fato. Que seja um “grito”. <b>Eu espero</b> que saia daqui um começo de alguma coisa que, de repente, se não pra mim, mas que vai mudar em alguma coisa a educação. <b>Eu acredito</b> nisso. <u>Acredito que daqui, a partir do seu trabalho, possa sair. Pra mim foi extremamente importante. <b>Eu</b> fiquei relutante no início e tal, porque justamente por isso, porque é o calcanhar do professor. É o calcanhar de Aquiles do professor. Ele sabe: vai entrar na sala e vai perceber que eu não sei nada. Mas é a realidade. É a realidade. Então assim, é :: <b>eu espero</b> que seja um trabalho que vai gerar frutos nesse sentido, né? De repente ser um grito que começou aqui e vai ecoar por aí, por outras escolas. <b>Eu acredito</b> nisso.</u></i></p>

Em outro momento, ao usar as modalizações de valor psicológico, “eu acredito nisso” e “acredito que”, confere ao seu discurso marcas explícitas de certeza, seguido da modalização epistêmica “possa sair”, que denota possibilidade. Relacionadas ao contexto, essas modalizações expressam uma esperança de mudança; o que nos remete ao pensamento de Freire (1992, p. 46), quando nos diz que “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”.

O excerto demonstra que o professor assume a opinião emitida, pois se envolve com a realidade, por meio do discurso implicado, constatado nos trechos destacados, pelo uso do “eu”. Porém, ao trazer para o seu discurso a terceira pessoa (“Eu fiquei relutante no início e tal, porque justamente por isso, porque é o calcanhar do **professor**. É o calcanhar de Aquiles do **professor**. **Ele** sabe: vai entrar

na sala e vai perceber que eu não sei nada”), isso pode ser entendido, semelhante ao que Ninin (2011, p. 107) constatou em seu trabalho, como “[...] a ausência explícita de sujeito-enunciador” e revela uma “[...] estratégia tanto para evidenciar o foco da interação, quanto para isentar-se da responsabilidade da enunciação”, o que revela certo distanciamento da ação de linguagem e, ao mesmo tempo, sua projeção social no papel de outro sujeito (do professor). Constatamos, ainda, em sua fala, a modalização epistêmica “Mas é a realidade” e “é a realidade”. Trata-se de uma autoavaliação com base nas coordenadas referente ao mundo objetivo que atesta um fato: não saber (“eu não sei nada”) como ensinar para os alunos surdos. Diante da problemática, Artur encerra com a expectativa de que esse trabalho seja um grito (seria uma analogia ao grito dos excluídos?), um instrumento propulsor de transformações nas escolas, visto que a inclusão, de fato, não acontece.

### 3. 3. 2 COLABORAÇÃO ENTRE A PESQUISADORA E A PROFESSORA SUZANA

Para analisar e discutir os dados referentes à colaboração com a professora Suzana, tomamos como ponto de partida a SR desenvolvida após a observação vídeogravada da primeira aula, em que ela decide modificar o planejamento e revisar o conteúdo dos advérbios, por meio da aula expositiva, com o intuito de mostrar a dificuldade em lecionar para os alunos surdos.

Essa sessão reflexiva teve como objetivo entender as escolhas metodológicas da professora e os conhecimentos que embasavam suas ações. Por meio de uma pergunta centrada na ação do informar, oferecemos oportunidade para que Suzana retome os pontos mais importantes da aula e comente o que considerou positivo ou não (quadro 77). Nossa pergunta é um convite à interação para a discussão e se caracteriza, quanto à natureza, como uma pergunta didática facilitadora, porque instiga a ação discursiva. Segundo Ninin (2013, p. 49), “perguntas pressupõe interação, para tanto, quando um professor ou um formador as apresenta, está, automaticamente, convidando o participante a uma postura ativa”.

Quadro 77: Ação do informar - dados da 1ª. SR com Suzana

*Lucineide 1: Então, eu queria te perguntar, se você tem algo que você lembra da aula, que você gostaria de comentar, que você considerou positivo ou não.*

*Suzana 1: Então, primeiro assim: antes de chegar na aula. **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? [...]. 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 [...]. Agora, assim, **eu não sei como adaptar tudo isso pra eles. Eu honestamente eu não sei [...].***

Suzana responde ao questionamento, justificando que não ensinaria a parte gramatical no dia em que assistimos à aula, mas que o fez para nos mostrar a dificuldade em trabalhar esse conteúdo com os alunos surdos. Como forma de comprovar sua fala, recorre à modalização predicativa indireta de valor epistêmico “na realidade”, que se baseia em coordenadas referente ao mundo objetivo para averiguar fatos atestados ou possíveis (BRONCKART, 2006). Ao mesmo tempo em que revela a dificuldade em ensinar gramática e seu desconhecimento frente às adaptações curriculares, direciona a sua fala especificamente para os alunos surdos, atribuindo-lhes a responsabilidade da não aprendizagem, subentendida nos excertos sublinhados. O seu discurso se caracteriza como implicado, e é evidenciado pelo uso do “eu”, diversas vezes, o que denota seu envolvimento na situação contextual apresentada.

Apesar de reiterar que não sabe implementar as adaptações curriculares, Suzana relata as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e responsabiliza os alunos surdos que, em sua opinião, são desinteressados, como pode ser notado em Suzana 10: “[...] E outra coisa que fica difícil, também, é o próprio desinteresse deles. Porque já aconteceu de você pensar numa aula pra eles e eles não aparecem, simplesmente. Cadê? Não veio ninguém”. No quadro seguinte, a professora se refere, novamente, ao desinteresse e à ausência dos alunos surdos, apontando como um fator dificultador, que lhe causa desânimo.

Quadro 78: Adaptação do aluno surdo à escola inclusiva: concepção da professora - dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como espaço de reflexão para implementar as adaptações	Adaptação do aluno surdo à escola inclusiva: concepção da professora	<p><i>Suzana 13: [...] Por exemplo, sexta-feira passada, simplesmente faltaram todos. Isso não é a primeira vez. Aí fica difícil [...]. Então assim, é outra coisa assim que dificulta e desanima um pouco o trabalho: o próprio interesse e envolvimento deles [...].</i></p> <p><i>Lucineide 14: Mas aí, pensando nessa questão da falta, da ausência [...], que tipo de ação poderia ser desenvolvida pra que eles é... pra reduzir essa ausência deles ou, de repente, chamar um pouco mais atenção deles pra aula, pro conteúdo? [...].</i></p> <p><i>Suzana 14: [...] porque outro dia eu falei pra eles, que <b>eles tinham</b> responsabilidade, que eles são um aluno como outro qualquer. Com compromisso, com direitos, mas também que <b>tem</b> deveres [...]. Porque alguns, não sei se, de repente [...] tem um problema de saúde, enfim, né? Mas eles <b>têm que</b> se adequar [...].</i></p>

Depois da colocação da professora, procuramos conduzi-la a refletir sobre as ações que poderiam ser desenvolvidas para reduzir a ausência do aluno ou despertar seu interesse por meio de uma pergunta categorizada quanto ao conteúdo, relativa ao *agir* (NININ, 2013). Pressupõe-se, pela nossa pergunta que, se o aluno surdo se ausenta demais ou não apresenta interesse na aula, mesmo que disponha da acessibilidade do intérprete e de outros interlocutores, significa que, talvez, o meio social não esteja preparado para recebê-lo, que as escolhas metodológicas não atendam às suas particularidades de aprendizagem, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de outras ações. Nesse sentido, mobilizamos o conceito de compensação social, em Vygotsky, como um modelo educacional. Para ele, o meio social tem de se organizar com múltiplas ações para integrar a pessoa com NEEs e prover todas as formas para o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, [1924] 1997). Nosso discurso se organiza na intenção de que Suzana reflita sobre sua prática. No entanto, ela não responde ao nosso questionamento. Insiste em dizer que os surdos têm de assumir seus deveres e responsabilidades e que, obrigatoriamente, “eles têm que se adequar”, como exemplificado pelo uso da modalização deôntica. A teoria que embasa as escolhas de Suzana parece se

assemelhar mais aos pressupostos do modelo integrador, no qual o aluno tinha que se adaptar para ser aceito pelo sistema educacional, distanciando-se, assim, dos princípios da educação inclusiva.

As colocações incisivas de Suzana, tanto em relação ao desinteresse dos alunos quanto à problemática da inclusão, indicaram a necessidade que a professora tinha de relatar a situação vivenciada na escola, pois, em vários momentos, tangenciava-se do foco da pergunta ou prolongava-se nas respostas aos questionamentos para demonstrar a amplitude das questões contextuais, o que reflete certo nível de confiança estabelecida entre os participantes. Segundo Ninin (2011, p. 100), “no início de um processo colaborativo, os colaboradores experimentam a sensação de expor-se aos demais, revelando-se, mais ou menos, conforme o grau de confiança já existente no grupo”. E, sabendo que, nas escolas, há pouco espaço para que os professores exponham suas inquietações e anseios sem julgamentos, optamos, nesse primeiro momento, em ouvi-la, atentando para a complexidade do quadro que traçava, de forma a entendermos suas razões e analisarmos o momento oportuno de intervenção e ação conjunta, mediado pela dialeticidade da linguagem.

Com o propósito de redirecionar o diálogo e criar oportunidade para que a professora se distancie da prática e compreenda os motivos das suas escolhas, elaboramos uma pergunta etnográfica descritiva (quanto à natureza) para que ela descreva suas ações. Suzana descreve que a sua intenção era retomar o assunto sobre advérbios para dar continuidade às orações subordinadas adverbiais, por isso, optou pela aula expositiva. Em ambas as perguntas, ela recorre a essa questão, como argumento para justificar a revisão do conteúdo. Recorre a uma pergunta ao final da sua justificativa, que, quanto à estrutura, é classificada como retórica, porque a sua intenção é “[...] manter o interlocutor envolvido com o que está sendo dito”, sem considerar “possíveis respostas” (NININ, 2013, p. 158).

Quadro 79: Ação do descrever – 1ª. SR com Suzana

*Lucineide 17: Tá. E em relação a essa aula, qual foi o objetivo da aula?*

*Suzana 17: Então, essa aula, na realidade, foi uma retomada de conteúdo, porque é, o planejamento do 9º ano, constam lá algumas questões gramaticais, dentre elas, o período*

*composto por subordinação e as orações subordinadas adverbiais. Como é que eu ia entrar nas adverbiais sem lembrar pra eles o que é um advérbio, né, trabalhar essa questão?*

*Lucineide 18: [...] como você pensou em trabalhar esse conteúdo de advérbios? [...].*

*Suzana 18: Então, eu pensei numa aula expositiva, né, com o objetivo de tá retomando com eles [...], porque como era mesmo pra lembrar, né? [...].*

De modo a conduzir Suzana a refletir sobre suas ações, em outro fragmento (quadro 80), questionamos-lhe, por meio de uma pergunta referente ao *agir*, quanto ao conteúdo do que é tratado, se havia pensado em desenvolver alguma adaptação em direção aos alunos surdos, quando preparava a aula. Nosso propósito, com esse questionamento, consistiu, também, em instigá-la a olhar para a própria prática, visto que havia enfatizado, nas falas anteriores, a adaptação dos alunos surdos à escola, demonstrando dificuldade em compreender criticamente as escolhas que deram origem às suas ações. Magalhães (2006a, p. 58), ao abordar esse tipo de dificuldade, elucida-nos que:

Para o professor, a compreensão crítica, questionamento e transformação das crenças e valores que dão forma à sua ação não é tarefa fácil. Segundo Wildman e Niles (1987) esta dificuldade é motivada pelo isolamento do professor em sua sala de aula, pela falta de conhecimento e/ou inadequações na compreensão de conceitos, pela dificuldade em relacionar teoria e prática e pela dificuldade que se caracteriza a sala de aula [...].

Quadro 80: Recursos visuais: proposta e adaptação - dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como espaço de reflexão para implementar as adaptações	Recursos visuais: proposta de adaptação	<p><i>Lucineide 37: E quando você tava pensando essa aula, você pensou em alguma ação em direção aos alunos surdos? Em alguma adaptação? [...].</i></p> <p><i>Suzana 37: Não, porque eu <u>não sei</u> o que fazer. Eu honestamente eu não sei o que fazer pra eles. Como adaptar? <u>Eu sei que</u> eles são <u>mais visuais</u>, né? Mas como?</i></p> <p><i>Lucineide 38: Isso...</i></p> <p><i>Suzana 38: Você fica imaginando: como eu vou pegar todas as aulas e pensar? Teria que... uma vez eu dei essa ideia aqui. Eu penso que, por exemplo, as salas que têm surdos, que <u>deveriam</u> ter um telão [...].</i></p>

Suzana comenta que não desenvolveu adaptações e admite seu desconhecimento. A reação da professora é, aqui, bastante conflituosa. Ao mesmo tempo em que diz não saber o que fazer, revela saber (*sei que*) que os surdos são “mais visuais” e pergunta-se “como”. Questiona-se como seria possível adaptar todas as aulas e expressa sua opinião quanto ao fato de considerar que “deveria” (modalização deôntica, referente às coordenadas do mundo social e que exprime um caráter de obrigatoriedade) haver telão nas salas com alunos surdos matriculados. As perguntas de Suzana podem ser categorizadas, quanto à estrutura, em semirretóricas e retóricas. Em um momento ela responde a própria pergunta e não espera a resposta do interlocutor, em outro, elabora a pergunta sem a intenção de que o interlocutor responda, porque já conhece a resposta (NININ, 2013).

O sentido que se depreende desse excerto é que o conhecimento de Suzana referente à dimensão visual, expresso no discurso (*sei que*), não contribui para modificar suas ações. Há uma distância entre teoria e prática que se manifesta enquanto contradição, assim como explicitado por Magalhães (2006a, p. 56):

Na verdade, a distância entre objetivo e ação, teoria e prática, usualmente, transparece na contradição entre o discurso declarativo (*sei que...*) do professor, que, muitas vezes, é informado por teorias de ensino-aprendizagem recentes [...] e a dificuldade no uso deste discurso para informar a prática ou a compreensão dela.

A contradição no discurso declarativo de Suzana evidencia, ainda, que o conhecimento expresso se limita a um único aspecto da aprendizagem e está restrito à cultura tacitamente transmitida pela escola, que reconhece uma dimensão da aprendizagem do aluno, mas não atua de forma colaborativa para desenvolver ações potencializadoras.

Com a intenção de colaborar na construção de novos conhecimentos e levar Suzana a refletir sobre outras possibilidades de adaptações de cunho visual para os alunos surdos, além dos recursos imagéticos apoiados em tecnologias – mencionados anteriormente –, sugerimos que recorra à dramatização (quadro 81) como forma de trabalhar o texto e, só então, desenvolva questões gramaticais. Nas palavras de Magalhães (2006d, p. 137), tomamos “a oportunidade de desconstruir a

aula e não como ofensa ao seu trabalho”. A forma como o nosso discurso se organiza, portanto, consiste em desconstruir a abordagem tradicional de Língua Portuguesa adotada por Suzana, visto que optou pela aula expositiva, sem o uso do texto e com enfoque gramatical. A professora demonstra compreender a nossa sugestão, mas se pergunta como faria isso.

Nesse instante, convém ressaltar que iniciamos a SR com questionamentos com o intuito de que Suzana descrevesse a aula e refletisse sobre suas ações sem, contudo, intervir diretamente. A partir do momento em que a professora afirmou não saber o que fazer e se questionou “como” (ver quadro 81), tornando possível a intervenção, gradativamente, assumimos um papel mais atuante ao sugerir tipos de adaptações que poderiam ser desenvolvidos com os alunos surdos. Para tanto, mobilizamos conhecimentos em direção à problemática apresentada.

Quadro 81: Dramatização capaz de favorecer o aprendizado - dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como espaço de reflexão para implementar as adaptações	Dramatização capaz de favorecer o aprendizado	<p><i>Lucineide 45: [...] é, outra coisa que pode favorecer também é um teatro. Se você pensa uma aula, eu vou dar uma aula e vou começar por um teatro, porque também é visual [...].</i></p> <p><i>Suzana 45: Mas como eu vou fazer isso?</i></p> <p><i>Lucineide 46: Por exemplo, só uma sugestão: se você pega um determinado assunto e começa a trabalhar com [...] um texto transformado em teatro [...], você pede para os alunos é :: treinarem uma peça ((uma dramatização)), em cima daquele texto e apresentarem. Depois você trabalha o texto a partir dessa peça. Por exemplo, ao invés de você partir daqui, da gramática pra o texto, você partiria do texto pra gramática.</i></p> <p><i>Suzana 46: Do texto pra gramática.</i></p>

O diálogo entre os participantes revela a geração de um conflito, de um desafio a ser enfrentado, impulsionado pela nossa sugestão. Segundo Schaffer ([1992] 2002), citado por Ninin (2011, p. 101), “o conflito pode ser considerado ingrediente essencial de qualquer envolvimento conjunto que visa a provocar mudança cognitiva nos envolvidos”. Após apresentar a sugestão – de maneira a elucidá-la –, em excerto posterior, propomos que os surdos façam uma

dramatização. “Lucineide 50: [...] os surdos poderiam fazer isso [...] e Fernanda interpretaria”.

Em outra passagem, com foco na ação do confrontar, questionamos como a professora considera a compreensão dos alunos e se eles conseguiram desenvolver a atividade. Nosso objetivo é levá-la a refletir e analisar suas ações para redefinir o percurso, por isso elaboramos uma pergunta, quanto à condução temática, *de fechamento*, que implica um fechar momentâneo “até que não se volte ao assunto e sobre ele se proponha nova discussão” (NININ, 2013, p. 148). Suzana assume a ação de linguagem, evidenciada pelo discurso implicado (“*eu não consigo*”) e responde que não consegue avaliá-los. Justifica em razão de que, em sua opinião, os surdos recebem muita ajuda quando fazem as atividades em casa, momento em que lhes atribui a responsabilidade.

Quadro 82: Ação do confrontar – dados da 1ª. SR com Suzana

*Lucineide 100: [...] então, nessa aula, você considera que os surdos [...] conseguiram compreender... e responder a atividade...se sim, por quê?, se não por quê?*

*Suzana 100: Honestamente... **eu** não consigo avaliar. **Eu** não consigo, porque é isso que **eu** te falo. É... quando eles fazem em casa, eles trazem. Tem muita ajuda [...].*

Na próxima etapa, com foco na ação de reconstruir, depois de refletir sobre a prática, busca-se redefini-la e reconstruí-la. Propomos uma pergunta hipotética, quanto à natureza, que permite ao interlocutor pensar em um novo cenário. No trecho abaixo (quadro 83), a professora afirma que modificaria suas ações com inserção de imagens e adotaria como ponto de partida o trabalho com um texto. Nota-se o resultado da colaboração entre os participantes, em direção a novas práticas que possibilitem a implementação de adaptações curriculares, pois houve a negociação de novos sentidos e significados aplicáveis à prática pedagógica. “Colaborar [...] é um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto (NININ, 2013, p. 64)”.

Quadro 83: Ação do reconstruir – dados da 1ª. SR com Suzana

*Lucineide 106: [...] se você fosse dar essa aula novamente, a partir disso que nós*

*conversamos, você faria algo diferente?*

*Suzana 106: Então, eu tentaria sim, inserir imagens, né? Sei lá, trabalhar mesmo a partir de um texto [...].*

Ainda durante a 1ª. SR, anterior a ação do reconstruir, disponibilizamos-nos em pensar a questão das adaptações curriculares com a professora, pois ela havia demonstrado não saber como implementá-las (ver quadro 84). Ela concorda e adianta que, na próxima aula, aplicaria uma avaliação. Recebemos a prova elaborada por Suzana, lemos e comprometemos-nos em tentar flexibilizá-la para os alunos surdos. É nesse ponto que o motivo dos participantes em estarem juntos se aproximam, posto que almejam encontrar solução para a problemática, isto é, buscam transformações.

Os envolvidos no processo colaborativo permanecem juntos por diferentes motivos [...], estando sempre em busca de produzir conhecimentos [...]. Nessa direção, também é possível afirmar que quando os motivos dos sujeitos envolvidos nas atividades tendem a se aproximar é que ocorre o processo de expansão e de transformações (NININ, 2011, p. 99).

Quadro 84: Processo de negociação para a próxima aula - dados da 1ª. SR com Suzana

*Lucineide 66: Então aí, se você quiser, posso te ajudar nessa questão. De pensar a questão da adaptação [...].*

*Suzana 66: Sim, sempre.*

*Suzana 76: [...] Dia 12 eu vou dar prova pra eles. Eu já marquei com as outras turmas [...]*

*Suzana 80: Ao menos que você queira ver a prova, né, e falar assim: olha, eu consigo adaptar...*

*Lucineide 81: Pode ser também.*

*Suzana 81: [...] pra eles de uma forma diferenciada... pode ser?*

*Lucineide 82: Pode ser.*

*[...]*

*Suzana 95: Então, se você conseguir, eu acho que já era um material que a gente podia já usar, né, pra ver o resultado disso, né?*

*Lucineide 96: Sim. Aí quando você voltasse, a gente retomava e fazia a avaliação da prova, você teria corrigido.*

Durante a semana que antecedia a observação vídeogravada da segunda aula, fizemos algumas adaptações na avaliação – pois a professora não sabe se comunicar em Libras e nem dispõe de formação –, com ênfase na tradução dos

textos e enunciados das questões de Língua Portuguesa para a Libras. Inserimos imagens que favorecessem a compreensão e solicitamos a uma instrutora surda, a gravação de um vídeo com a sinalização da prova. O objetivo era tornar a avaliação acessível, em Libras. À medida que desenvolvíamos essas modificações, conversávamos com a professora e compartilhávamos conhecimentos sobre a adaptação. Também solicitamos a colaboração da intérprete de Libras, que comentou a dificuldade dos alunos surdos em classificar termos como adjunto adverbial e advérbio, bem como em fazer análise sintática e morfológica (conteúdos exigidos em questões da prova elaborada por Suzana), posto que não compreendiam esses conceitos. Compartilhamos a ideia em traduzir a prova e solicitamos-lhe sugestões. Fernanda nos disse que, se fosse possível ela explicar os enunciados das questões com o auxílio de gravuras, a compreensão dos alunos surdos seria melhor (dados das notas de campo).

A situação que descrevemos, demonstra a necessidade de um trabalho colaborativo, na escola, que considere a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões para a transformação das condições contextuais. De forma particular, no que concerne aos alunos surdos, um trabalho colaborativo em que os participantes se engajem democraticamente torna-se primordial, a fim de que as intenções se transformem em ações potencializadoras de novas abordagens e elaboração de materiais didático-pedagógicos que atendam às especificidades de aprendizagem. Isto é, por meio de um ensino, que se adiante ao desenvolvimento dos alunos, em direção às funções psicológicas em vias de se completarem, assim como nos explica Rego (1995), ao se apoiar em Vygotsky. Segundo a autora

Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem, e como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades de atuação pedagógica (REGO, 1995, p. 107).

No dia da avaliação, como infelizmente não houve equipamento disponível para a transmissão do vídeo em Libras, os alunos surdos leram e responderam a prova, a partir das adaptações que realizamos. A intérprete esteve presente e colaborou na tradução de alguns enunciados que eles não compreendiam em

Língua Portuguesa. Porém, mesmo com essas modificações, os alunos surdos não obtiveram desempenho satisfatório. Depois disso, durante a segunda sessão reflexiva, Suzana expressa sua insatisfação diante do baixo desempenho apresentado por eles (ver quadro 85). Comenta que não esperava respostas complexas, mas que, conforme expressa: “Suzana 09 [...]. tentassem alguma coisa, né, como os outros alunos tentaram [...]”.

Quadro 85: Considerações sobre a avaliação - dados da 2ª. SR com Suzana

*Lucineide 1: Bom, sobre a prova, que a gente tava conversando. Você corrigiu dos quatro... o que você achou? Eu lembro que dois zeraram, né?*  
*Suzana 1: Deixa eu pegar. Você quer que eu pegue as provas pra você ver?*  
*Lucineide 2: Ah, eu quero [...].*  
*Suzana 2: Foram todos péssimos ((fala ao mostrar as provas dos alunos))*  
*Lucineide 3: Então dois foram meio ((referindo-se a nota da prova)) e os outros...*  
*Suzana 3: Zeraram. E aí você pergunta: mas nem as questões que eram de interpretação, teve um que nem de teste tentou, desses que zeraram, né? Nem tentaram responder... [...].*

A situação de baixo desempenho dos alunos surdos na avaliação, como reflexo da problemática que circunda a sua escolarização e às questões de letramento, somado ao fato deles estarem na etapa final do ensino fundamental II, numa escola sem qualquer adaptação em direção às suas necessidades e com professores despreparados, impactou-nos. Percebemos que a problemática é mais ampla do que pressupúnhamos. Por isso, durante a segunda sessão reflexiva, ao mesmo tempo em que procurávamos entender os ângulos da relação educação inclusiva *versus* baixo desempenho escolar - que se encontravam e seguiam direções opostas –, por meio dos diálogos que estabelecia, das observações em sala de aula e das leituras as quais me detivera, também ouvia, atentamente, os relatos angustiados da professora que, por ser alvo de uma inclusão-excludente, não se conformava com a ideia de ter de fazer adaptação, uma vez que se esforçava para desenvolver aulas diferenciadas e, mesmo assim, não obtinha resultados positivos, tal como exemplificado no turno “S14” referente à 2ª. SR: “Suzana 14: [...] Foi uma aula inteirinha. Eu passei assim, eu entreguei, eu expliquei, não é só colar no caderno. Tudo o que eu queria, passo a passo. [...]. Os surdos não apresentaram nada, porque eles não pesquisaram. Então você percebe que fica muito difícil,

assim, envolvê-los, não é porque assim, aí você fala, não tem como adaptar mais isso pra eles [...]”. Apoiando-nos em Gitlin *et al.* (1989, p. 15 *apud* MAGALHÃES, 2006b, p. 75), que afirmam ser “impossível que o pesquisador entenda os participantes sem um diálogo que objetive o entendimento mútuo, que objetive levar todos os envolvidos a ver o mundo de forma diferente e a agir dentro dessa nova visão”, fundamental para o processo de colaboração, acreditamos que o procedimento de escuta que adotamos foi bastante oportuno. Pois, por meio dele, ampliamos nossa compreensão quanto às razões que embasavam as ações da professora, o que possibilitou uma intervenção de maneira mais profícua.

Ciente de que a prova adaptada, em Libras, consiste num instrumento de acessibilidade, porque favorece a apreensão das informações em Língua de Sinais, o que contribui para legitimar e valorizar essa língua no ambiente escolar; e, também, como forma de avaliar se seria uma possibilidade – mesmo sem resultados positivos até aquele momento –, abrimos espaço para que a professora e a intérprete expressem sua opinião. Suzana confirma ser uma possibilidade, mesmo sem bons resultados.

Quadro 86: Considerações sobre a prova - dados da 2ª. SR com Suzana

*Lucineide 18: Você acha que a prova adaptada, ela é uma possibilidade, embora eles tenham zerado?*

*Suzana 18: É uma possibilidade, embora aqui a gente não viu o resultado.*

Já Fernanda, considera que a prova adaptada é uma alternativa acessível, apesar de desacreditar em resultados significativos no que tange ao desempenho dos alunos surdos, porque, segundo ela, além deles não acompanharem a série, o conteúdo não faz sentido (dados das notas de campo). Ou seja, para Fernanda, a problemática reside no fato de que os alunos surdos não aprenderam os conceitos científicos (tais como advérbios e adjunto adverbial) que, por sua vez, impulsionariam o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. De acordo com Vygotsky, citado por Newman e Holzman (1993, p. 77), “conceitos científicos, tipicamente, são aprendidos em ambiente escolar como parte de um sistema de

conhecimento [...]”, por meio da linguagem e em cooperação sistemática entre professor e criança, momento em que se opera um nível de consciência maior.

A maturação das funções mentais superiores da criança ocorre nesse processo cooperativo, isto é, ocorre através da assistência e participação do adulto. No campo que nos interessa, ela se expressa no crescimento da familiaridade do pensamento causal e no desenvolvimento de um certo grau de controle voluntário do pensamento científico. Este elemento de controle voluntário é um produto do próprio processo de aprendizagem (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 79).

A relação entre os conceitos científicos e cotidianos ocorre de forma dialética, mediada pela linguagem, que atua como instrumento-e-resultado nas definições e redefinições dos conceitos (HOOD, FIESS e HARON, 1982 *apud* NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 82). No caso dos alunos surdos, portanto, presume-se que eles desconheciam os conceitos científicos, essenciais para a resolução da avaliação, devido à privação da comunicação na interação com a professora, visto que ela não fala Língua de Sinais, elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos. Embora contassem com a acessibilidade da intérprete, a situação demonstra que a interpretação não foi suficiente para que eles apreendessem os conceitos científicos, seja pelas particularidades de ambos os processos (ensino e interpretação) ou em razão das lacunas constatadas na aquisição da linguagem. O fato é que, segundo nos relata Fernanda, no momento em que, durante a correção da avaliação, se propôs a ensinar aos surdos os conceitos científicos em Libras, ao invés de interpretá-los, percebeu que os alunos compreenderam.

Depois de discutirmos sobre a questão da avaliação, em outro momento (ver quadro 87), perguntamos a Suzana sobre o planejamento da próxima aula. Ela comenta que havia pensado em levar os alunos à biblioteca para trabalhar a leitura de um conto e passar um vídeo legendado com a encenação da história; instante em que iniciamos a negociação da aula. Para Coles e Knowles (1993 *apud* ROMERO, 1998, p. 23), a “negociação contínua é o fator essencial para que um projeto seja verdadeiramente colaborativo”. Sugerimos o desenvolvimento de uma adaptação: a dramatização de um texto. A ideia consistia em que os alunos surdos fizessem a dramatização do conto, ao invés de assistirem-na, e justificamos nosso

posicionamento com ênfase na interação dos alunos em Libras. Suzana aceita a nossa sugestão, mas explica que, como se tratava do início do trabalho com contos, achava conveniente que isso acontecesse na próxima aula. Observa-se, nesse excerto, que ambos os participantes tiveram espaço para expressarem suas opiniões e posicionamentos.

Embora assimétricas, suas colocações marcam um processo de envolvimento na construção crítica do conhecimento, pois, para a PCCol, o conceito de colaboração implica que todos os participantes tenham “as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem os sentidos e valores que embasam a compreensão da realidade e das escolhas feitas [...]”, (MAGALHÃES, 2006b, p. 75) sem que, necessariamente, haja semelhança de ideias e teorias. “Também não significa que, em todas as situações, professor e pesquisador dividam igualmente o “poder” nas decisões” (MAGALHÃES, 2006b, p. 75), assim como podemos constatar na decisão de Suzana, em postergar a dramatização do conto. Sem impor nossa opinião, aceitamos a ideia de Suzana, pois outra marca que define a PCCol, diz respeito ao fato dela ser “[...] propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas [...]” (MAGALHÃES, 2006e, p. 152).

Quadro 87: Implementação das adaptações por meio da colaboração entre os participantes - dados da 2ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Colaboração entre professor e pesquisador	Implementação das adaptações por meio da colaboração entre os participantes	<p><i>Lucineide 47: E pra segunda-feira, você tem algo já ou não?</i></p> <p><i>Suzana 47: Deixa eu te falar: segunda-feira, eu vou desenvolver uma atividade com eles na biblioteca. Eu vou trabalhar o conto e esse conto, eu posso te passar ele, aliás, é :: de antemão, eu posso te passar, “Venha ver o pôr do sol”, da Lygia Fagundes Telles, é :: eu vou depois desse conto, eu vou passar um vídeo pra eles, porque é uma encenação, né? [...].</i></p> <p><i>Suzana 52: E aí eu vou trabalhar a interpretação em cima do conto.</i></p> <p><i>Suzana 53: [...] eu vou ler primeiro o texto com eles.</i></p> <p><i>Lucineide 56: [...] e se os alunos fizessem ((uma</i></p>

		<p>dramatização)) <i>ao invés de assistirem à dramatização?</i></p> <p><i>Suzana 56: Eles não têm como fazer antecipadamente porque eles não conhecem o conto. Eles poderiam posteriormente.</i></p> <p><i>Lucineide 57: É, posteriormente.</i></p> <p><i>Suzana 57: Agora eu poderia pedir pros surdos fazerem.</i></p> <p><i>Lucineide 58: Isso. Também.</i></p> <p><i>Suzana 58: Pra eles sim, né?</i></p> <p><i>Lucineide 59: Porque aí, por exemplo, nessa aula você explicaria o conto.</i></p> <p><i>Suzana 59: Ou talvez outro conto, eles dramatizariam, porque assim, vai ser o início de um trabalho. Então esse é o primeiro. Eu não vou passar vídeo de todos, vai ser mais a leitura...</i></p> <p><i>Lucineide 60: [...] eu acho que para os surdos e para a sala como um todo, a dramatização do conto [...] seria interessante, porque eles iriam interagir ((por meio da Língua de Sinais)).</i></p> <p><i>Suzana 62: Agora, sabe o que eu posso fazer? O próximo que eu for trabalhar, entregar já antecipado pra eles e falar: ó, pra próxima aula eu quero que se organizem e tragam.</i></p>
--	--	--

A metodologia adotada por Suzana, ao longo da terceira aula para trabalhar o conto foi a aula expositiva, com a leitura em voz alta, seguida da aplicação de um exercício com enfoque gramatical. Os alunos não interagiram entre si e/ou por meio do texto para que pudessem construir conhecimento. A abordagem se deu de forma tradicional, com a explicação de alguns aspectos contextuais e a exibição de um vídeo legendado que retratava a história do conto.

Na 3ª. SR, com o objetivo de levar a professora a refletir sobre sua ação, criamos espaço para que ela avalie a própria prática, com base no desempenho dos alunos (quadro 88), e instigamos seu posicionamento por meio de uma pergunta didática facilitadora, quanto à natureza. Suzana diz que alguns não conseguiram acompanhar, mas que estavam ouvindo atentamente. Ou seja, para ela, o fato dos

alunos estarem atentos, é suficiente e manifesta aprendizado, embora não tenha proporcionado a interação entre os alunos e/ou por meio do texto, essencial para a compreensão leitora e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky ([1924] 1997, p. 219)<sup>105</sup>, o desenvolvimento das FPS resulta das interações sociais na coletividade e colaboração.

[...] os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da tradução para si mesma, das formas de colaboração que a criança assimila durante a interação com o meio social que a rodeia (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 219).

Destaca-se nesse excerto, portanto, a dificuldade de Suzana em admitir incertezas, refletir sobre suas ações e modificar sua prática, reprodutora do *status quo* da escola.

Quadro 88: Suposto aprendizado demonstrado pela atenção à aula - dados da 3ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A implementação das adaptações por meio da relação colaborativa	Suposto aprendizado demonstrado pela atenção à aula	<i>Lucineide 23: [...] E aí, como você considera os alunos ouvintes e surdos nessa aula? Você considera que eles aprenderam [...]?</i>  <i>Suzana 23: Então, apesar de ser uma sala, assim, é, com bastante dificuldade. Mas é o que eu vi lá, alguns não conseguiram acompanhar, mas eles estavam ouvindo, eles estavam atentos, é tanto que agora eu fiz a correção e eles lembravam [...].</i>

A partir dessas constatações, organizamos com a professora o tipo de adaptação que poderia ser desenvolvida na próxima aula (quadro 89). Assim como previamente combinado, a ideia era que os surdos apresentassem o conto em Libras. Suzana recorre a uma pergunta relacionada ao conteúdo, e questiona se eles deveriam fazê-lo antes e depois da leitura do texto. Respondemos que poderia ser de ambas as formas, pois, o nosso propósito com a sugestão dessa adaptação, consistia não apenas em sua implementação, mas, também, na construção de uma prática de letramento bilíngue, em que, por meio da colaboração e da coletividade,

<sup>105</sup> “[...] los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la traslación a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea”.

os surdos aprendessem e se desenvolvessem, além de instigar o interesse dos alunos ouvintes em aprender a Libras para a promoção da inclusão. Nesse sentido, Rego (1995, p. 118), fundamentada em Vygotsky, comenta que: “o aprendizado desperta vários processos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança [ou o adolescente] interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Quadro 89: Negociação da adaptação para a próxima aula - dados da 3ª. SR com Suzana

*Suzana 38: É isso que eu te pergunto. Aí, o que você acha: eu deixo eles apresentarem primeiro, os surdos, pra ver o que eles entendem, sem a leitura, aí depois eu faço a leitura e aí eles voltam a apresentar depois da leitura? O que você acha?*

*Lucineide 39: Pode ser também, pode ser dessas duas formas.*

*Suzana 39: Até pra fazer uma introdução, pra ver o que os outros entendem a partir disso. Aí eu faço a leitura com eles.*

*[...]*

*Suzana 41: Ou você prefere que eu leia primeiro e depois eles façam, pra não ter que fazer duas vezes?*

*Lucineide 42: Acho que dá pra fazer duas. Porque aí seria até bom, pra ver o que os alunos entendem. E, de repente, estimular que alguns deles, né, aprendam Libras pra se comunicar [...].*

Suzana disponibilizou o texto com antecedência e, com a colaboração de Fernanda e Joaquim, reunimo-nos com os surdos no contraturno da aula em vários dias previamente agendados para preparar a apresentação do conto. Pois, segundo Romero (1998, p. 22), “colaboração [...] envolve trabalho e aprendizado conjunto através de interações face a face”. Os intérpretes auxiliaram os surdos na interpretação, sugerindo sinais que mais se aproximavam do sentido expresso pelo autor do conto, porque nem todas as palavras em Português apresentam um correspondente em Libras.

A colaboração entre os participantes possibilitou a valorização da Libras. Na 4ª aula, os alunos surdos dramatizaram o conto em Libras e, depois, a professora trabalhou-o, não mais enfatizando aspectos gramaticais, mas sim aqueles relacionados à comunicação e à interpretação textual. Como resultado dessa aula,

na 4ª. Sessão Reflexiva, a professora relata, em resposta à nossa pergunta de fechamento, quanto à condução temática:

Quadro 90: Compreensão da professora sobre não ser compreendido em sua língua - dados da 4ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A implementação das adaptações por meio da relação colaborativa	Compreensão da professora sobre não ser compreendido em sua língua	<p><i>Lucineide 1: [...] há algo que você queira comentar sobre a aula [...]?</i></p> <p><i>Suzana 1: Então, na realidade o que eu fiquei assim, impressionada, é que naquele mesmo dia, eu não consegui tecer o comentário ali mesmo na hora. É :: assim, na realidade nós sentimos a dificuldade deles, né? Então ficou assim, bem evidenciada, porque a gente ficava assim olhando e eu honestamente olhava e não entendia. Assim, eu conheço o conto, né? Mas eu fico imaginando, se eu não conhecesse, eu não ia entender a história pela... através da "língua" 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, à relevância da Libras e ao ensino da Língua Portuguesa com base no texto, e não na gramática. Esse resultado foi possível, por meio da relação colaborativa e da interação entre os participantes. A aula favoreceu, também, a socialização entre surdos e ouvintes, e despertou o interesse dos alunos em aprender a Língua de Sinais. Para Vygotsky ([1924] 1997, p. 231),

A possibilidade de colaboração coletiva entre surdos e ouvintes é uma das condições necessárias para os processos profundos de melhoria 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 escolar. Por esse caminho, a pedagogia social tem obtido grandes resultados.

Analisamos e discutimos, nesta subseção, se a relação colaborativa entre os participantes contribui na implementação das adaptações curriculares. Na próxima subseção, sintetizaremos os resultados encontrados e demonstraremos como eles respondem aos objetivos propostos.

### **3.4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES: RESPOSTAS EDUCACIONAIS FRENTE ÀS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM**

Esta subseção tem como objetivo sintetizar os resultados encontrados na análise e discussão dos dados, procurando demonstrar como as interpretações dos resultados respondem aos objetivos propostos.

Na (1) primeira subseção da análise e interpretação dos dados, propusemos a entender se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados.

Por meio de uma análise entre o prescrito e o realizado, constatamos que os professores, assim como a escola, são responsáveis por implementar as adaptações curriculares. Eles têm de moldá-las, de acordo com o contexto, observando, para tanto, o âmbito de sua atuação (SACRISTÁN, 2000).

Conforme explicitamos na fundamentação teórica, nos documentos orientadores constam adaptações curriculares de grande e pequeno porte. As primeiras são elaboradas pelas esferas administrativas de cunho governamental e dizem respeito aos conteúdos, objetivos e metodologias comuns a todos os alunos, e com as quais os professores possuem autonomia relativa para reconfigurá-las de acordo com o contexto; e as segundas, referem-se a pequenos ajustes para que os alunos tenham acesso aos conteúdos, sem alterar a estrutura do currículo. Nestas, o professor tem um domínio de ação maior para adequá-las às necessidades da escola e às características do alunado, o que demonstra que o seu papel não é de um mero executor das prescrições, uma vez que isso diverge da sua função educativa. Ele é o agente mais próximo do currículo e modela a proposta, alinhando-a aos aspectos socioculturais. Por isso, sempre promove modificações no material que recebe para trabalhar com os alunos. Segundo Sacristán (2000, p. 105),

o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados nos currículos, moldando a partir da sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc.

Para que os professores desenvolvam as adaptações curriculares que se apresentam como respostas que os sistemas de ensino têm de oferecer aos alunos, de modo a atender às suas necessidades educacionais específicas, adaptando-se aos diferentes percursos que trilharam para aprender, os documentos norteadores reconhecem a importância de preparação, mas não delineiam cursos e programas de formação inicial e contínua. Os dados deste trabalho demonstram que a formação inicial que os professores receberam é insatisfatória diante dos desafios da educação inclusiva e a preparação recomendada não foi oferecida, ou é inacessível, visto que a maioria sequer conhece as orientações oficiais. Indicam, também, que parece não existir propostas de reconfiguração dos currículos dos cursos de formação que contemple elementos voltados à diversidade e às questões que norteiam a educação como um direito de todos.

Os professores sequer conhecem as diretrizes que abordam as adaptações curriculares. As informações que possuem são as que circulam de maneira informal na escola, transmitidas frequentemente pelos professores das salas de recurso ou pelos intérpretes de Libras, que, mesmo sem formação docente, colaboram com esclarecimentos – ainda que insuficientes – sobre aspectos relativos à aprendizagem dos surdos. Autores, como Lacerda (2009), afirmam que os intérpretes podem fornecer informações que contribuam para a concretização da proposta pedagógica, porém, há que se considerar os limites de sua atuação e formação.

Apesar de não disporem de formação apropriada e de se sentirem inseguros frente à proposta das adaptações curriculares, alguns professores tentam desenvolvê-las, porém, sem resultados positivos. Enquanto outros, não conseguem implementá-las, devido ao *déficit* de formação ser maior e em face da precarização das condições de trabalho. Além disso, a maioria dos docentes desconhece como o aluno surdo aprende e não questiona a natureza dos conhecimentos curriculares ou das adaptações curriculares. A preocupação gira sempre em torno do “como” adaptar.

Por desconhecerem como, para que, por que e quais adaptações curriculares implementar, em consequência da ausência de formação, os professores, assim

como os alunos, são alvos de uma inclusão-excludente, visto que têm de desenvolver uma adaptação, mesmo despreparados, e são cobrados pelos resultados.

Sem a formação de que necessitariam, os docentes seguem guiados pela concepção de treinamento e de técnica, ao conceberem as adaptações curriculares como se fossem fórmulas prontas aplicáveis a qualquer contexto, independente de suas idiossincrasias. É comum relatarem que materiais produzidos por especialistas deveriam ser disponibilizados. No bojo dessas questões, passam a atribuir as causas do insucesso ao aluno surdo que, segundo eles, é desinteressado e não se adapta à dinâmica escolar.

Dessa forma, os professores tendem a reproduzir o modelo de formação que receberam, produto de uma intensa taylorização (que separa funções específicas para pessoas distintas) e baseado na racionalidade técnica, que prioriza o ensino das disciplinas de forma isolada e fomenta a docilização dos corpos (FOUCAULT, 1999) mediante os saberes inertes em suas unidades. O professor adquire conhecimentos teóricos e técnicos para uma determinada função e, ao mesmo tempo, torna-se um consumidor e reproduzidor de saberes elaborados por especialistas.

Por essa ótica, a universidade é responsável por elaborar o currículo, contando, para tanto, com uma rede de especialistas, enquanto o professor o aplica de forma descontextualizada, profissionalizando-se no campo específico da disciplina que leciona e com autonomia limitada. A problemática que se apresenta, aqui, assim como explicita Pacheco (2009), é que a profissionalização num domínio curricular repercute em desprofissionalização, no sentido de que ocorre uma perda gradativa da capacidade de se inter-relacionar conhecimentos.

A concepção que embasa esse tipo de formação está atrelada à lógica mercadológica da produção e do consumo, por isso centra-se no produto e no material que será disponibilizado às escolas, e não no processo formativo em si.

A formação que os professores receberam não os prepara para acolher a diversidade, nem possibilita que implementem as adaptações curriculares para atender às necessidades educacionais dos alunos surdos. É dicotomizada na

relação teoria-prática e se assemelha ao modelo especializado, denominado de mosaico, que concebe os conteúdos disciplinares de forma isolada, desvinculados da construção de projetos interdisciplinares. Nesse modelo, os professores reproduzem as mesmas barreiras entre si, semelhantes aos especialistas que elaboram os conteúdos das disciplinas.

Tal formação é alicerçada ainda no modelo hegemônico, cujo fundamento opõe conhecimentos teóricos e práticos, e se propõe a transmitir conhecimentos técnicos voltados ao exercício de uma determinada função. Já a formação contínua, quando disponível, apresenta-se precária em sua estrutura curricular e, da mesma forma, não atende às necessidades dos professores. Contempla apenas cursos de Libras, mas não promove espaços de reflexão e problematização sobre a situação que se apresenta.

Esses cursos não sinalizam que as respostas para muitos dos problemas vivenciados pelos professores podem ser encontradas na escola, por meio das redes de interação e colaboração. Por esse ângulo, a escola deve se constituir num locus de formação e construção de saberes voltados à resolução de conflitos. (NÓVOA, 1991; PIMENTA, 2002).

Em face dessas condições, as aulas desenvolvidas pelos professores são homogêneas e não atendem aos diferentes percursos que os alunos surdos trilham para aprender. Nessa situação, é bastante comum recorrerem aos intérpretes em busca de informações sobre possibilidades de intervenção, de modo que consigam desenvolver as adaptações curriculares. Porém, como as ações de ambos – professores e intérpretes – são desarticuladas, não há um diálogo para tratar sobre os conteúdos abordados semanalmente e os aspectos metodológicos implicados, os esclarecimentos se limitam a enfoques pontuais.

De acordo com esse contexto, as adaptações curriculares não são implementadas na educação dos surdos e, quando ocorrem, limitam-se aos subtipos de modalidades adaptativas prescritos nos PCN – Adaptações Curriculares, tais como: (1) os agrupamentos em sala para o desenvolvimento de atividades, com o intuito de promover o acesso ao currículo, estimular a construção de conhecimentos no âmbito da coletividade e favorecer perspectivas de formação humana voltadas à

concretização da proposta inclusiva, que, em decorrência das lacunas constatadas no processo formativo docente – como já explicitamos --, não foram implementadas, em sua totalidade, porque estiveram fixadas nos limites da sala de aula ou, de forma eventual, em alguma atividade desenvolvida pelo professor. A socialização em ambientes educacionais, fundamental para “[...] a organização e a estruturação das formas superiores da atividade psíquica [...]” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 214)<sup>106</sup>, não pode estar circunscrita na esfera da classe ou do calendário acadêmico. A escola precisa expandir suas perspectivas de socialização e encontrar estratégias, nos vastos domínios de sua atuação, de modo que os alunos surdos se desenvolvam; pois, segundo Vygotsky ([1924] 1997, p. 223)<sup>107</sup>, “[...] a ausência da coletividade, ou a dificuldade de desenvolvimento social, conseqüentemente, determinam o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores [...]”. Para tanto, a Língua de Sinais precisa ser contemplada nas práticas pedagógicas e em todos os projetos que a instituição se propõe a concretizar, porque é por meio dela que a criança surda interage com o objeto do conhecimento para conhecê-lo e se desenvolver, por meio das relações sociais que estabelece.

Por isso, é fundamental que a escola ofereça adaptações curriculares direcionadas à socialização, em que a Língua de Sinais ocupe um lugar central. Ademais, quando os ouvintes têm a oportunidade de conviver com os alunos surdos, por meio da Língua de Sinais, constroem e reelaboram suas concepções sobre as diferenças em sala de aula. Porém, conforme Lacerda (2006) adverte, esse envolvimento não pode restringir ou prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem.

Outros subtipos de adaptação curricular se pautaram: (2) nos procedimentos didáticos e nas atividades para a consolidação dos conhecimentos ministrados que, na tentativa do professor implementá-los sem atentar para as necessidades educacionais específicas dos surdos, não resultaram em aprendizado, mas apenas desvelaram as ZDPs para alcançarem o conhecimento, se houvesse: a construção de uma proposta bilíngue com a mediação do professor, a utilização de recursos

---

<sup>106</sup> “[...] la organización y estructuración de las formas superiores de la actividad se realizan en el proceso de desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y colaboración con el medio social circundante” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 214).

<sup>107</sup> “El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores [...]” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 223).

visuais e se a Libras fosse compartilhada em sala de aula. Ou seja, se a aprendizagem fosse adequadamente organizada, de forma que impulsionasse o desenvolvimento e colocasse em movimento outras possibilidades de aprendizagens, como explicitado por Vygotsky ([1924] 1997). Entretanto, de acordo com a realidade observada, de forma geral a proposta metodológica dos professores desconsidera a diferenciação linguística dos surdos e se pauta em práticas homogêneas, sem recursos visuais para apoiar a aprendizagem; e (3) nos procedimentos de acesso ao currículo que, apesar de terem sua importância, mostraram-se insuficientes frente à proposta pedagógica, porque ocorreram de maneira pontual, desvinculada de uma prática bilíngue.

As adaptações curriculares não podem se restringir a subtipos de modalidades adaptativas. Por meio da colaboração entre os agentes que compõem a educação, a escola conseguirá encontrar formas para que todos aprendam e participem. Assim, as práticas pedagógicas homogêneas e as políticas educacionais têm de ser alteradas em direção à diversidade. A escola precisa traçar caminhos e rotas alternativas para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, pois, conforme assinalou Vygotsky ([1924] 1997) ao abordar a compensação social, todos têm o potencial para aprender e desenvolver as funções psicológicas superiores, embora por caminhos distintos, e não necessariamente no tempo e na forma escolar.

Na segunda (2) subseção de análise e discussão dos dados, averiguamos os aspectos curriculares de Língua Portuguesa contemplados na formação do aluno surdo em escolas comuns.

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, se fundamenta no uso social da língua e está voltado ao desenvolvimento da competência discursiva, que integra a capacidade do sujeito utilizar a língua em situações variadas, adequando-a ao contexto. De acordo com esses princípios, a língua consiste num instrumento de comunicação e o texto é considerado a unidade básica de ensino, por meio da qual o professor deverá desenvolver sua prática com o objetivo de formar leitores críticos e participativos.

Porém, os dados deste trabalho apontam que, apesar de alguns professores saberem que o ensino de Língua Portuguesa se organiza segundo essa perspectiva, a prática adotada por eles diverge da teoria, porque desenvolvem a aula a partir de uma abordagem tradicional de currículo e ensino de língua – esse é um dos aspectos constatados. É comum abordarem os conteúdos de forma expositiva – momento em que depositam informes nos alunos, conforme o conceito de educação bancária, explicitado por Freire ([1970] 1987) – e recorrerem ao texto como pretexto para o ensino de elementos gramaticais descontextualizados, aplicando exercícios de caráter mecanicista, ao final da aula, para “reforçar o aprendizado” ou “avaliar o aluno”. Tal situação reflete não só o tipo de formação que receberam – que se apresenta dicotomizada na relação teoria-prática –, como as lacunas existentes no processo.

O ensino de Língua Portuguesa tradicional não objetiva formar leitores críticos e participativos, pois enfatiza a memorização de elementos gramaticais descontextualizados e aspectos técnicos direcionados à preparação do sujeito para o mercado de trabalho.

Segundo Possenti (1996), o ensino de Língua Portuguesa assentado na abordagem tradicional foi alvo de uma série de críticas por valorizar o ensino da gramática normativa e desconsiderar o texto como unidade básica de ensino. Tem como finalidade transmitir conhecimentos técnicos e preparar os alunos para o universo de produção capitalista. Logo, não está direcionado à formação humana, nem ao desenvolvimento das competências cognitivas e culturais.

Quando são questionados sobre a opção pela abordagem tradicional de Língua Portuguesa, os professores desviam o foco da questão. Justificam sua escolha pela necessidade de ensinar gramática aos surdos, para que eles participem de exames e vestibulares, concorram às mesmas oportunidades que os ouvintes, alcancem uma vaga no mundo do trabalho e, assim, sejam incluídos socialmente; como se o aprendizado da gramática – e da forma como é ensinada – fosse suficiente para atingir essa finalidade.

O que se observa é que as bases e o modelo de formação que os professores receberam estão, de certa forma, tão consolidados que eles têm dificuldade em

pensar a aula desvinculada de práticas tradicionais e a partir de outra proposta, que contemple a especificidade linguística dos surdos, embora, muitas vezes, visualize-se uma intenção direcionada para mudança, esta rapidamente se dissipa diante do automatismo que comanda a rotina escolar e das condições de trabalho impostas.

Como os surdos se comunicam por meio da Língua de Sinais, o tratamento dos elementos gramaticais poderia ser construído com base na gramática contrastiva e discursiva de linguagem, por meio da qual os professores relacionariam os aspectos concernentes de ambas às línguas. Contudo, eles precisariam dispor de uma sólida formação, conhecer as particularidades da aprendizagem dos alunos surdos e a Língua de Sinais. O texto continuaria sendo o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, trabalhado em Língua de Sinais, por meio da tradução e colaboração do intérprete de Libras (PEREIRA, 2014). A ênfase, nesse caso, seria sobre as práticas discursivas e nos elementos comuns às línguas envolvidas (Língua Portuguesa e Libras), e não na gramática.

Devido à utilização da abordagem tradicional e da supervalorização da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, persiste nas escolas a discussão sobre a necessidade de ensinar ou não a gramática. Mas essa é uma questão irrelevante. Travaglia (2009) alerta que a discussão deve estar centrada em responder “para quê” ensinar ou não a gramática e qual tipo é mais apropriado, visto que existem várias perspectivas.

Outro aspecto curricular habitualmente encontrado na formação do aluno surdo na escola comum, além do gramatical, é o emprego de uma abordagem monolíngue de ensino de Língua Portuguesa como língua materna, o que demonstra desconhecimento da Libras como primeira língua dos surdos, por meio da qual se comunicam e apreendem os conteúdos escolares. As práticas de ensino são direcionadas para os alunos ouvintes e desconsideram a Língua de Sinais durante o processo, como se, realmente, o aluno surdo não estivesse presente. Há uma desvalorização da Libras, uma vez que não lhe é atribuída um *status* de língua, pois, se assim o fosse, haveria esforços de vários níveis para integrá-la à concepção de ensino bilíngue, direcionada à inclusão escolar dos surdos.

A constituição de práticas monolíngues não promove espaços inclusivos para educar a todos. De modo contrário, exclui por meio de um mecanismo sutil, que relega a língua do outro, colocando-a em segundo plano ou ocultando-a das práticas pedagógicas. No caso dos surdos, o impacto é ainda maior porque muitos chegam à escola sem uma língua desenvolvida. Como não existem propostas de intervenção frente a essa problemática, têm de se conformar à estrutura vigente, no sentido de aprenderem uma segunda língua, a partir de uma abordagem de primeira língua.

Em razão de não serem atendidos em sua língua, os surdos são submetidos a um forçoso processo de aprendizado – sem sucesso – dos conteúdos das disciplinas escolares e da Língua Portuguesa, calcados em abordagens tradicionais, voltadas para os ouvintes, o que demonstra que eles não fazem parte, efetivamente, do cotidiano escolar.

A Libras precisa ser legitimada no ambiente educacional como língua de comunicação e de instrução. A oferta de práticas bilíngues é direito dos surdos. Segundo Vygotsky ([1924] 1997), “[...] a linguagem não é só um instrumento de comunicação, mas também de pensamento [...]”. Ela é um elemento central no desenvolvimento dos processos cognitivos e na apropriação cultural.

Para Vygotsky ([1924] 1997), é por meio do signo que o ser humano interage com o mundo e desenvolve o pensamento conceitual. No caso dos surdos, é por meio da Língua de Sinais, que exerce a mesma função que a Língua Portuguesa tem para os ouvintes, que ele entra em contato com o mundo e se desenvolve. Por isso a importância em prover um meio com condições fundamentais para que os surdos aprendam; e, uma delas, é a veiculação, a circulação da Libras em todos os espaços educacionais (da escola) e por todos os agentes que compõem a educação.

Na escola investigada, a Língua de Sinais não faz parte do cotidiano escolar, tampouco é empregada na construção do processo de ensino-aprendizagem. Os professores, assim como os alunos ouvintes, desconhecem-na.

O currículo implementado se apoia na teorização curricular tradicional, que tem como cerne a sujeição dos indivíduos à estrutura sociopolítica e educacional vigente e à ideologia dominante. A maneira como os professores desenvolvem o

currículo notifica as bases dessa tendência, porque, de forma irrefletida, tendem a aplicar um currículo que recebem, elaborado pelas instâncias administrativas, sem questionarem “o quê” deve ser abordado e direcionam a atenção para as questões relacionadas ao “como” aplicar o conteúdo.

O modo como se debruçam em buscar formas de ensinar determinado conteúdo ocorre de maneira instantânea, porque as próprias condições e volume de trabalho a que estão submetidos não possibilita que planejem a aula e reflitam sobre os distintos ângulos que envolvem a relação ensino-aprendizagem e os diversos atores com suas respectivas singularidades, que compõem o cenário escolar. A metodologia usualmente adotada se relaciona ao paradigma behaviorista, cuja ênfase consiste na transmissão de saberes cristalizados em disciplinas, sem qualquer panorama de mediação, enquanto os alunos recebem prontamente, de maneira passiva.

Da mesma forma que o ensino de Língua Portuguesa, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola estão fundamentadas na teorização curricular e na abordagem tradicional de ensino de línguas. Tais práticas se limitam à leitura em voz alta, cujo foco consiste em avaliar a fluência e a capacidade de decodificação dos alunos, sem um trabalho de interpretação e compreensão após a leitura do texto. Atividades de leitura com essas características refletem uma ideia equivocada de que o ato da leitura é simplesmente decodificação.

O plano de leitura desenvolvido pelos professores não contempla estratégias antes, durante e após a leitura do texto (SOLE, 2009), nem considera a realização de inferências, o conhecimento prévio e o levantamento de hipóteses, características essenciais para conduzir os alunos à compreensão.

É comum os professores lerem o texto de forma vertical, sem estabelecerem objetivos e, na sequência, aplicarem um exercício para que os alunos o respondam e cumpram protocolos instituídos pela escola. Práticas de leitura dessa natureza não possibilitam que os alunos, surdos e ouvintes, compreendam o texto e desenvolvam as competências requeridas para se tornarem leitores proficientes, de modo que aprendam a ler com competência os textos que integram o material das diversas disciplinas escolares.

Essa situação, bastante peculiar no cotidiano das escolas, adquire amplitude maior se a observarmos pelo ângulo do aluno surdo, porque, além de estar inserido numa prática monolíngue, a aula não é construída a partir de uma concepção sociointeracionista, por meio da qual poderia dialogar sobre o texto, em Língua de Sinais, com a mediação do intérprete e/ou de outros interlocutores, para compreender e derivar o sentido.

A Língua de Sinais é o *locus* de construção de sentido pelo surdo, por isso, seu espaço precisa ser garantido nas práticas pedagógicas e políticas educacionais. Para a escola, isso é um desafio, porque a instituição teria de rever suas concepções, planos e políticas estruturadas em direção à homogeneidade do alunado; o que implicaria um empenho de mudança por parte de vários agentes envolvidos no ato pedagógico, e nem sempre estão dispostos a fazê-lo.

A escola investigada é despreparada para receber e educar os surdos. Os dados revelam que as práticas de leitura implementadas não favorecem a participação ativa dos alunos na produção do conhecimento, por meio de um diálogo com a Língua de Sinais, e os aspectos observados no currículo o torna excludente, pois se direcionam à homogeneidade do alunado. Isso se explica também em decorrência das concepções implícitas na abordagem de leitura e escrita adotada pela escola, que tem como referência a forma como supostamente os alunos ouvintes aprendem e são voltadas para suprir as demandas de trabalho de uma sociedade contemporânea, em constante processo de expansão.

Quando os alunos surdos, em consequência das condições oferecidas, não respondem positivamente às expectativas de eficiência do sistema educacional, as causas das dificuldades de aprendizagem ou o baixo desempenho escolar são-lhes atribuídas. Os professores relatam isso ao comentarem a problemática no ensino de leitura e escrita. Procuram deixar claro, reiterando diversas vezes, que a dificuldade é dos surdos e não da escola, porque apesar de promoverem uma série de mudanças, a realidade continua a mesma. Segundo eles, o *déficit* de entrada é maior que as mudanças empreendidas e inviabiliza o sucesso de qualquer proposta de intervenção, o que nos parece contraditório, porque se realmente houvesse alterações em direção às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos,

estes teriam obtido outro resultado. Alguns professores conferem as razões do não aprendizado ao atraso no processo de alfabetização, enquanto outros afirmam que o “problema do surdo” não é a alfabetização, mas a ausência de letramento.

A divergência conceitual observada nas justificativas dos professores manifestam as lacunas constatadas na formação inicial e contínua que incidem nas práticas pedagógicas. A formação que receberam parece não ser suficiente para explicitar concepções centrais que se complementam: alfabetização e letramento. Ademais, parece torná-los despercebidos de que, assim como afirma Fernandes (2006b), o problema na aprendizagem dos surdos é a alfabetização em si, e não a ausência dela, porque se trata de um processo centrado na relação da oralidade com a escrita. Para os surdos, a autora sugere que as discussões tenham como norte o conceito de letramento, e não o de alfabetização, e que, circunscrita nessa trama, a Língua de Sinais ocupe um lugar fundamental.

Os professores conferem ao aluno surdo os problemas encontrados no processo de escolarização e a situação de não aprendizado em leitura e escrita. Segundo eles, as dificuldades constatadas decorrem dos surdos que “não conseguem pensar na língua como uma estrutura, como um mecanismo”, como indica a fala de um participante – e, por isso, não há mais nada a fazer. Ou seja, conferem as causas do insucesso escolar ao surdo e se eximem da responsabilidade, como se a justificativa fosse plausível e não houvesse possibilidade de intervenção.

Para Vygotsky ([1924] 1997), a dificuldade apresentada pelos surdos se explica em razão da aquisição tardia da Língua de Sinais e do meio social que é despreparado para recebê-los, e não de uma suposta incapacidade orgânica, gerada em função da perda auditiva, como frequentemente sinaliza a fala dos professores. Segundo o autor, a prática pedagógica deve ser orientada de acordo com o potencial que a criança surda tem para desenvolver, e não pelo que lhe falta. “Vygotsky acreditava na construção de uma sociedade onde pessoas cegas e surdas estariam totalmente integradas e seu ‘defeito’ não seria visto como tal”. (VANDER VEER e VALSINER, 1999, p. 90). A inexistência de uma sólida formação e o fato da Língua de Sinais não ocupar lugar em todos os espaços educacionais são

fatores que conduzem o professor a construir uma visão equivocada sobre os percalços constatados na escolarização dos alunos surdos.

As dificuldades do meio social (da escola) podem ser explicitadas, ainda, por meio da análise do modelo de letramento. A proposta adotada pelos professores contempla o modelo autônomo, que, segundo Street (1984), é desvinculado do contexto social, dos processos de significação e compreende a escrita como um produto. Esse modelo relaciona à escrita ao desenvolvimento cognitivo e atribui os obstáculos encontrados no processo de ensino-aprendizagem ao aluno, que não dispõe de práticas de leitura apropriadas; logo, a causa do baixo desempenho é personificada, ao invés de ser problematizada.

Street (1984) propôs o modelo ideológico – em oposição ao modelo autônomo – definindo-o, dessa maneira, porque há poder nas ideias. Nesse sentido, letramento se encontra diretamente relacionado ao campo ideológico e traduz-se em entender as razões do ato de escrever (o quê, quando, porque e para quê). O autor discute que o processo de letramento é socioculturalmente determinado, que a leitura está encapsulada, ou seja, vinculada à cultura e se diversifica de acordo com o contexto, por isso não é possível estabelecer um único formato. As pessoas optam por se envolver num modelo ou em outro.

Para o letramento ideológico, as práticas de leitura e escrita vão além do desenvolvimento das competências exigidas, não sendo um percurso, mas um processo contínuo que se desenvolve no campo da dimensão social e na formação de sujeitos híbridos, em práticas multimodais.

Considerando a diversidade de alunado presente na escola, as práticas de letramento deveriam ser construídas a partir do modelo ideológico, pois, se assim o fossem, a escrita adquiriria sentido para aqueles que a desenvolvem e não ficaria centrada apenas na habilidade de codificar, de registrar ideias num papel. Seria, portanto, resultado de uma prática discursiva e dialogada sobre uma determinada temática. Os alunos entenderiam as razões da atividade escrita e alcançariam com pleno êxito os vastos domínios da leitura e da escrita.

Para os surdos, atividades escritas apoiadas no modelo ideológico de letramento e a partir da discussão do texto, em Língua de Sinais, passariam a fazer

sentido de tal modo, que eles se sentiriam motivados a produzir textos escritos, pois, se compreensão precede produção, o *input* para a escrita tem de ser o desenvolvimento de práticas discursivas, cuja dimensão social inclua os aspectos da cultura surda e sejam guiadas pela Língua de Sinais. Isso não equivale dizer que a prática pedagógica tenha que ser remodelada com a participação de outra língua, mas, que é imprescindível o emprego de uma abordagem de segunda língua, alicerçada no modelo ideológico de letramento, de modo que a especificidade linguística dos surdos seja contemplada e, assim, eles possam desenvolver as habilidades que têm potencial para alcançar.

De forma contrária a essa proposição, o modelo de letramento frequentemente adotado pelos professores é o autônomo. Por meio dessa abordagem, a escrita é posta em segundo plano e não carrega consigo os posicionamentos, discussões e ideologias do falante, do sujeito que interage com os outros, através de relações semióticas. É imposta de forma técnica em atividades sem propósito, de “treino” e “repetição” para subsidiar a transmissão de conteúdos gramaticais.

Como consequência do modelo autônomo e da aquisição tardia da Libras, os surdos apresentam dificuldades em produzir textos escritos sob a perspectiva do ensino da norma culta da Língua Portuguesa, enquanto primeira língua. Alguns professores relatam a angústia vivenciada frente ao desafio de ensinar Língua Portuguesa escrita aos alunos surdos e afirmam que a produção escrita não acontece, enquanto outros dizem que os surdos são “copistas”.

As conclusões dos professores a respeito das produções escritas dos surdos têm como referencial o desempenho escolar dos ouvintes e fortalecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas homogeneizantes. Logo, as produções escritas dos surdos são desvalorizadas e avaliadas sobre o prisma da norma culta da Língua Portuguesa. Ou seja, por essa ótica, as releituras, as narrativas e a construção de significado em Língua de Sinais não têm valor textual, são nulas. A Libras é silenciada e utilizada apenas como suporte para veicular as informações transmitidas em Língua Portuguesa, o que confirma as faces excludentes da escola inclusiva.

As análises dos aspectos curriculares (de Língua Portuguesa), contemplados na formação do aluno surdo na escola comum, desvelam as concepções que embasam as práticas docentes e os fatores que asseveram a problemática do ensino de Língua Portuguesa para surdos, com base na abordagem de ensino de segunda língua, e não de primeira, bem como demonstram as contradições do discurso da educação inclusiva. Sinalizam perspectivas de mudança e a necessidade de práticas que favoreçam o aprendizado da disciplina, para que os surdos acessem textos das diversas disciplinas escolares e se apropriem dos conteúdos culturais que a escola se propõe a oferecer.

Na terceira subseção da análise e discussão dos dados, nosso objetivo consistiu em entender, criticamente, se a relação colaborativa entre os participantes contribui para implementar as adaptações curriculares. Para isso, recorreremos às observações vídeogravadas das aulas de Língua Portuguesa e às SRs.

Na primeira sessão reflexiva com os professores Artur e Suzana, procuramos ouvi-los para compreender as razões de suas escolhas e as concepções que as embasam, a fim de estabelecermos um processo dialógico colaborativo, com base nas etapas propostas por Smyth (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Segundo Magalhães (2006f, p. 54), nesse diálogo, os participantes “[...] dividem teoria e ação. Isto é, ambos participam da colocação dos problemas que desejam discutir, ambos apresentam sua compreensão do que acontece e como solucionar o problema, e ambos participam da interpretação da realidade”.

À medida que os professores eram conduzidos por essas etapas e explicitavam os aspectos da prática desenvolvida, assumimos, enquanto par mais experiente (VYGOTSKY, [1930] 1991) a mediação do processo. Aos poucos, instauramos um espaço formativo, mediante relações dialéticas negociadas, apoiando-nos, para tanto, na Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Nossa intenção era levar os professores a refletirem sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1983). O professor Artur se mostrou participativo desde o início das sessões reflexivas, enquanto a professora Suzana demonstrou dificuldade, mas, de maneira gradativa, também se envolveu com a proposta. Dessa forma, passamos, agora, à síntese do percurso com ambos os professores.

Durante a primeira SR com o professor Artur, propiciamos um contexto para que repensasse a prática, informando-a e descrevendo-a, à luz do referencial teórico. O professor explicitou como organizou a aula, deixando-nos perceber suas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa (que se pautou na abordagem tradicional tanto de currículo como de ensino de línguas) e as dificuldades encontradas quanto ao fato de ensinar gramática para os surdos. Após ter ouvido os motivos que o conduziram ao desenvolvimento de uma aula, que, em nossa análise, foi desvinculada do interesse e da realidade dos alunos, elucidamos questões que perpassam o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo em inclusão escolar, com o objetivo de que ele refletisse sobre suas ações. Artur repensou a aula e se mostrou interessado em participar das SRs, impulsionado, sobretudo, pelo desejo em solucionar um conflito (CASTRO, 2006).

De forma a organizar a 2ª aula propomos uma adaptação curricular a partir da discussão de um texto e de uma roda de conversa, na tentativa do professor construir a aula numa perspectiva discursiva e sociointeracionista, por meio da qual os alunos poderiam conversar sobre o texto, compreendê-lo e desenvolver as habilidades requeridas. Ou seja, a ideia era desvinculá-lo da abordagem tradicional, centrada na gramática, de forma que ele concebesse outros modos de ação e interação social.

O professor aceitou a nossa sugestão, mas alterou a configuração da proposta com a introdução da leitura do texto em voz alta, antes da discussão em grupo, o que demonstra a sua dificuldade em modificar a prática pedagógica. Como durante a aula surgiu uma situação de preconceito por parte dos ouvintes, que se recusaram a formar grupos para o desenvolvimento da atividade com as alunas surdas, Artur refletiu na ação (SCHÖN, 1983) e reconfigurou, mais uma vez, o seu planejamento. É nesse momento que o professor busca uma solução através dos fatores que geraram a situação-problema, integra os alunos e propõe que desenvolvam um manifesto intitulado “Libras para todos”.

Na 2ª SR, momento em que conduzimos o professor a refletir sobre essa aula, criamos um espaço para que se distanciasse de suas ações, analisasse criticamente suas escolhas e construísse novos sentidos aplicáveis à prática

pedagógica. Quando refletia sobre a prática, Artur relatou que considerou a aula bastante produtiva porque os alunos discutiram amplamente a temática abordada, com uma participação mais ativa das alunas surdas, o que possibilitou o protagonismo delas.

Em razão disso, Artur se transformou num pesquisador da própria prática, pois, ao passo em que refletiu criticamente (SCHÖN, 1983), mudou suas ações e alguns aspectos do currículo na prática. Kemmis (1987), citado por Magalhães (2006g, p. 90), define como reflexão crítica “[...] esse processo em que professores [...] conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações”. Isso se explica também em virtude de que, nas aulas subsequentes (3ª e 4ª aulas), sua preocupação central não foi *como* abordar os conteúdos gramaticais de Língua Portuguesa, conforme o fez anteriormente, mas em preparar o meio (a sala de aula) com uma das condições fundamentais para a inclusão das alunas surdas no que tange à comunicação. Ou seja, o professor demonstrou compreender que é a escola que tem de se adaptar e construir espaços acolhedores.

Com a ajuda de Joaquim, Mariana e Roseli, o professor implementou aulas de Libras no currículo de sua disciplina, favorecendo a comunicação entre os alunos. Conforme as sessões reflexivas transcorriam, observamos que Artur assumia um comportamento autorreflexivo e crítico. Por isso as sessões reflexivas que desenvolvemos, posteriormente às 3ª e 4ª aulas, tiveram o objetivo de refletir sobre as intervenções que poderiam ser desencadeadas para a promoção da inclusão.

Artur comentou que houve uma diferença quando as alunas surdas assumiram uma postura mais participativa e a Língua de Sinais foi compartilhada, porque tiveram a oportunidade de falar sobre as situações que as incomodavam, gerando uma mudança de comportamento dos ouvintes em relação aos surdos. Do ponto de vista formativo, o professor considerou relevantes os aspectos abordados na aula, não apenas no que concerne à quebra de preconceitos e visões equivocadas em relação aos surdos, mas, também, para a construção de um processo realmente inclusivo. De modo particular, Artur relatou-nos que as aulas de Libras possibilitaram que ele ampliasse seus conhecimentos sobre os surdos.

A partir disso, o professor destacou que pretende modificar suas ações no sentido de promover a integração entre surdos e ouvintes desde o início do ano letivo. Pensa em possibilitar um espaço para o protagonismo das alunas surdas e a valorização da Língua de Sinais em sala de aula.

Ao final da 4ª SR, o professor abordou as transformações geradas no ambiente educacional, na prática pedagógica e, principalmente, em suas concepções em relação aos alunos surdos. Segundo ele, as mudanças foram impulsionadas a partir de nossa intervenção, posto que o conduzimos a refletir criticamente sobre a prática. Segundo Magalhães (2006b, p. 73 *apud* WILMAN *et al.*, 1998), “o processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente, que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”.

Em relação ao processo colaborativo desenvolvido com a professora Suzana, houve inicialmente obstáculos para instaurá-lo, porque ela se mostrou resistente em participar e refletir sobre suas ações. Era frequente a atitude de Suzana, durante as primeiras SRs, atribuir ao aluno surdo o resultado pelo baixo desempenho escolar e às situações de não aprendizado. A professora justificou esse quadro, por meio de longos relatos sobre as intervenções que havia desenvolvido em aulas anteriores, com o intuito de atrair os alunos para a matéria e que, apesar disso, eles se mostraram desinteressados. Relatou que os alunos surdos se ausentavam demais e insistia que eles precisavam se adaptar à escola.

Evidencia-se, portanto, a princípio, a dificuldade da professora em refletir sobre suas ações e concepções. Em decorrência, optamos por ouvi-la e compreender de forma ampla o cenário que traçava e as razões que a impulsionaram em participar do processo colaborativo, embora, naquele momento, relutasse em analisar a própria prática.

O fato de ouvi-la, buscando entender a situação que se encontrava e o papel que desempenhava num contexto de inclusão educacional – em que era (é) alvo da exclusão, posto que tinha de implementar as adaptações curriculares sem formação apropriada –, possibilitou-nos entender que o fato dos professores não serem ouvidos na escola, onde poderiam relatar sua angústia e os desafios que enfrentam

diariamente no sentido de buscarem uma solução conjunta, parece torná-los resistentes à mudança de tal forma que, quando um pesquisador convida-os a refletirem sobre suas ações, automaticamente pensam que serão julgados como algozes da educação ou que haverá outras atribuições à sua função.

Portanto, ao perceber essa circunstância, direcionamos nossas ações para a necessidade que se apresentava, quanto a compreender a professora, atentando para o quadro que traçava. Desse modo (1) conseguimos estabelecer um espaço de reflexão para que Suzana se distanciasse de suas ações e repensasse a prática, a partir do diálogo, posto que a confiança mútua havia se firmado; (2) aprendemos a “escutar”, que vai além do significado da palavra “ouvir”. A habilidade de escutar requer uma postura atenta aos fatos que são explicitados, no sentido de compreendê-los, em sua amplitude, para encontrar o momento e a forma oportuna de intervenção. Implica interpretar as razões do outro e apreender o sentido das suas ações, sem necessariamente, num primeiro momento, verbalizar um *feedback*; e (3) nos tornamos, nesse processo, mais perseverantes, uma vez que a postura inflexível da professora, fez com que não desistíssemos do processo e continuássemos acreditando na possibilidade de mudança.

Quando conseguimos estruturar um espaço de escuta, a partir de uma relação dialética negociada, a professora repensou a aula e justificou sua abordagem, centrada na metodologia expositiva e em elementos gramaticais desvinculados do texto, para nos mostrar as dificuldades enfrentadas ao trabalhar o conteúdo com os alunos surdos. Revelou saber que (conhecimento técnico) eles são mais visuais, mas que, ainda assim, desconhece como implementar as adaptações curriculares. O relato de Suzana mostra “[...] a relação binária de oposição entre conhecimentos técnicos e práticos, com valorização do conhecimento formal [...]” (MAGALHÃES, 2006g, p. 89) em virtude da formação tradicional que recebeu.

De maneira a organizarmos a 2ª aula, propomos a adaptação da prova em Libras, que seria aplicada por Suzana. É nesse momento que nos tornamos mais participativos e atuantes nas ações desenvolvidas pela professora, posto que colocamos nossos conhecimentos à disposição da escola, no sentido de colaborar para a concretização das adaptações curriculares.

Adaptamos a prova em Libras e, somado a isso, solicitamos a colaboração de uma instrutora surda, que gravou um vídeo com a tradução. Infelizmente não foi possível ser exibido em sala de aula por falta de equipamento.

Na 3ª SR, após a aplicação da prova, Suzana relatou-nos seu descontentamento diante do baixo resultado constatado e, novamente, atribuiu as causas do insucesso aos alunos surdos. Embora tivéssemos esclarecido a particularidade linguística dos surdos e os aspectos da abordagem utilizada que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, a professora demonstrou não perceber a contradição da própria prática.

Por isso, com o propósito de colaborar para implementar as adaptações curriculares e conduzir a professora a refletir sobre a Libras como língua de instrução e comunicação, sugerimos o desenvolvimento de uma dramatização que poderia ser realizada pelos alunos surdos, para abordar o conteúdo que ela planejava tratar nas 3ª e 4ª aulas: os contos da literatura. Suzana aceitou a nossa proposta, mas recomendou que os surdos apresentassem a dramatização do conto apenas na 4ª aula, porque, na 3ª aula, sua intenção era trabalhá-lo de forma expositiva, por meio da leitura do texto em voz alta e a aplicação de uma atividade. Dessa maneira, os alunos surdos encenaram o conto em Libras na quarta aula, com a mediação da pesquisadora e da intérprete, que colaboraram traduzindo-o para os ouvintes.

Na 4ª SR, reunimo-nos para conversar sobre a dramatização do conto. Suzana manifestou seu desconhecimento em relação à Libras e compreendeu se tratar de outra língua, na qual os surdos constituem a sua subjetividade em interação com os outros, constroem e se apropriam do conhecimento. A Libras foi valorizada no ambiente escolar como instrumento de comunicação, mas, principalmente, por organizar e constituir o pensamento dos surdos.

A colaboração entre os participantes promoveu a implementação das adaptações curriculares e a constituição de outros sentidos em relação aos surdos e à Língua de Sinais. Embora não sejam suficientes para solucionar a problemática que a educação inclusiva abarca, as ações conjuntas desvelaram as ZDPs (NEWMAN e HOLZMAN, 1993; VYGOTSKY, [1930] 1991), essenciais para a

compreensão de que, com o auxílio de um par mais experiente, os participantes se conscientizam das suas ações e refletem com vistas à mudança. Portanto, a interpretação dos dados sinaliza a necessidade de um agente de intervenção, no ambiente escolar (um par mais experiente, segundo a perspectiva vygotskyana), que colabore de maneira profícua para modificar aspectos metodológicos e de material didático, em direção às particularidades dos alunos surdos. Evidentemente, isso não dispensa ou substitui a necessidade de uma sólida formação inicial e de programas de formação contínua que contemplem aspectos relativos à diversidade.

Da mesma forma, as ações conjuntas demonstraram a necessidade de um trabalho participativo, com o envolvimento de todos os agentes que compõem a educação.

---

## À GUIA DE CONCLUSÃO

---

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas, graças a Deus, não sou o que era antes.”  
(Marthin Luther King)

Acreditamos que o momento de conclusão de uma tese seja permeado de incessantes reflexões para todos os que trilham esse percurso. Para nós, também não é diferente. Refletimos, inicialmente, sobre a persistente contradição que existe entre o discurso e a prática na educação inclusiva, responsável por desencadear uma série de entraves que afetam diretamente os sujeitos envolvidos.

A incongruência dessa relação se explica, em parte, por sua natureza dual: antagônica e difusa. A primeira, porque se distancia de muitos princípios assegurados legalmente, e difusa, devido à velocidade com que o modelo inclusivo-excludente se dissemina, mesmo com suas lacunas, perpetuando a homogeneidade de práticas pedagógicas e desconsiderando as particularidades de aprendizagem dos alunos. O fato de não atentar para as singularidades, faz com que os sujeitos da aprendizagem sejam ignorados no processo. Em consequência, ponderamos que a problemática da educação dos surdos, em contexto de inclusão, encontra-se profundamente enraizada nas políticas públicas inclusivas-excludentes, posto que ao mesmo tempo em que preconizam o direito de todos a uma educação de qualidade, não propiciam as condições para que isso se torne uma realidade.

É nesse cenário, atravessado por contradições e desdobramentos, que nos propusemos a investigar se e como as adaptações curriculares – que irrompem com uma proposta de atendimento à diversidade, ao reconhecerem os diferentes percursos que os alunos trilham para aprender e participar, caracterizando-se como uma possibilidade de atuar frente às especificidades de aprendizagem, de modo que todos tenham acesso ao currículo e sejam contemplados nas práticas educacionais – têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados, por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). A escolha

dessa metodologia se deu em razão de entendermos que um dos caminhos para a transformação das condições contextuais transcorre pelo processo autorreflexivo crítico dos participantes sobre suas ações, mediado, sobretudo, pelas interações colaborativas.

Portanto, foi a partir de uma visão prospectiva, acreditando na possibilidade de mudança e outro panorama para a educação dos surdos, apesar da atual conjuntura, que desenvolvemos este trabalho. Destacamos, agora, com o intuito de impulsionar reflexões, as contribuições para (1) o campo da formação docente, (2) as áreas da educação e educação especial, (3) os estudos sobre a surdez, (4) o programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, (5) a educação bilíngue para surdos, e (6) a Linguística Aplicada. Sinalizamos as perspectivas de estudos futuros e apontamos as limitações encontradas.

Em relação (1) ao campo da formação docente, este trabalho concorre para a reflexão sobre a reestruturação dos cursos de formação inicial e contínua, alicerçados, atualmente, no Modelo Hegemônico da Formação (MHF) e na racionalidade técnica. O MHF, assim como a teorização tradicional, que fundamenta o currículo oferecido, não contribui para mudar o *status quo*, mas converge para sua manutenção, uma vez que os professores tendem a reproduzir o padrão de formação que recebem, sem observar os diversos fatores implicados na relação educacional. Assim, destaca a relevância de uma sólida formação docente que conduza à reflexão crítica, de modo que os professores encontrem soluções para os problemas que enfrentam diariamente. Ou seja, para que se tornem pesquisadores da própria prática e, no movimento incessante de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, transformem os contextos e a si mesmos.

Para isso, o modelo de formação inicial oferecido pelas universidades tem de ser alterado, e a escola, reconhecida como o lócus de formação, espaço privilegiado de produção do conhecimento, no qual o professor constitua sua profissionalidade docente na esfera da coletividade e, de forma colaborativa, forme-se e se reforme (FREIRE, [1996] 2002).

De modo específico, quanto à implementação das adaptações curriculares na educação dos surdos, por ser um domínio pouco atendido na formação docente

frente às inúmeras possibilidades de atuação, faz-se necessário a participação de um agente de intervenção (um par mais experiente) que conduza os professores à reflexão e colabore para o desenvolvimento das adaptações curriculares. Ressaltamos, porém – como já o fizemos –, que isso não significa substituir a centralidade de uma preparação efetiva, mas recriar a escola como lugar de formação democrática e empreender planos de trabalho que estimulem a dimensão coletiva.

No que concerne (2) às áreas da educação e da educação especial, os resultados deste estudo contribuem para: (I) comprovar que é o meio social despreparado a fonte do quadro de baixo desempenho escolar, e não as supostas dificuldades de aprendizagem em decorrência do *déficit* orgânico, visão ainda muito presente que nega a adaptação da escola para educar os alunos; (II) reforçar a importância em prover um meio com as condições apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem; e (III) ressaltar a necessidade de propostas apoiadas na compensação social como um modelo educacional, consoante ao exposto por Vygotsky ([1924] 1997). Isso significa empreender esforços de tipos e níveis diferentes: seja na metodologia, no material didático, nas abordagens de ensino ou em estratégias para estimular a socialização, de maneira que todos tenham acesso ao currículo e desenvolvam suas potencialidades. Trata-se em prover caminhos alternativos e meios distintos, voltados a acolher a diversidade.

Acerca dos procedimentos para receber os alunos surdos, porém, observamos que a escola se dedica em acolhê-los como hóspedes, e não como estrangeiros – analogamente às discussões de Derrida (2003). Nessa posição, são submetidos a se adaptar às circunstâncias, contrariando o princípio da educação inclusiva. A forma como são percebidos, por exemplo, frequentemente pelo que lhes falta – quando deveria ser conforme o potencial que têm para alcançar (VYGOTSKY [1924] 1997) – explica esse quadro, porém não anula os efeitos do processo da exclusão escolar cotidianamente.

Nesse espaço, a diferença do outro é interpretada como uma desvantagem, o que acentua a exclusão daqueles que estão dentro da escola, todavia não incluídos. Essas dissonâncias presentes nos sistemas educacionais são elementos

desestabilizadores do trabalho pedagógico. Em razão disso, tão importante quanto transformar as práticas e políticas educacionais em direção à diversidade, é modificar o olhar em relação aos surdos e percebê-los, segundo propõe Vygotsky, como pessoas, e não como indivíduos que apresentam NEEs. Consideramos ser esta a contribuição que corrobora a perspectiva social para (3) os estudos sobre a surdez.

A construção de outros significados em relação aos surdos e seu processo de escolarização adquire especial importância no âmbito do (4) Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, porque, para refletirmos sobre os problemas que perpassam a educação desses alunos, como a situação de não aprendizado devido à ausência de condições adequadas, é primordial, segundo Freitas (2012, p. 18), quando se está no coração da escola pública,

[...] romper fronteiras que estão entre os temas educação e saúde e trabalhar para que nossas dúvidas a respeito das integridades físicas, intelectual, moral e emocional da criança e adolescentes sejam abordadas sem reduzir a educação ao adestramento do intelecto e a saúde à busca da cura para os males do corpo.

Quanto à (5) educação bilíngue, os resultados demonstraram a urgência dessa abordagem nas práticas pedagógicas como um direito do surdo às oportunidades de educação igualitárias. O bilinguismo se manifesta como a linha diretriz nos modelos educacionais, em oposição às práticas monolíngues, que, conforme discutimos, não promovem o aprendizado, tampouco formam leitores críticos e participativos e ainda acentuam o caráter excludente da escola.

O desenvolvimento de práticas bilíngues em que a Libras seja entendida como a L1 e a Língua Portuguesa como L2 contribui para a legitimação e a valorização da Língua de Sinais no ambiente escolar, porque está associado a fatores sociopolíticos e culturais. É uma das formas de reconhecer a diferença, respeitar a particularidade linguística dos surdos e atender suas necessidades educacionais específicas, uma vez que não só as práticas pedagógicas devem ser construídas a partir de outra abordagem, mas também o currículo, em suas múltiplas dimensões, tem de ser pensado com base em aspectos viso-espaciais.

No bojo da perspectiva bilíngue permanecem quatro lacunas que sinalizam estudos futuros: (I) o desenvolvimento de uma abordagem de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, pois as práticas adotadas pela escola se pautam num modelo de primeira língua, sem qualquer adaptação metodológica ou atenção às suas particularidades de aprendizagem; (II) a criação de projetos que atendam às necessidades educacionais dos alunos surdos que se encontram nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio, mas não têm fluência na Libras, nem domínio da Língua Portuguesa; (III) a formação de uma concepção de trabalho colaborativa entre os professores e os intérpretes de Libras; e (IV) a construção de práticas de letramento fundamentadas no modelo ideológico, por meio das quais os alunos surdos possam dialogar em Língua de Sinais sobre o texto e, assim, a produção escrita adquira sentido.

Para a (6) Linguística Aplicada, o estudo acrescenta uma compreensão interdisciplinar sobre os problemas multidimensionais que perpassam as questões da linguagem e da escolarização dos alunos surdos, podendo ser aprofundados em contextos de ação dirigidos por essa área.

Destarte, presumimos que o nosso trabalho seguirá, a princípio, para o desenvolvimento de projetos de formação contínua, em parceria com outros profissionais, a fim de colaborar para os processos de melhoria e inovação no campo da formação docente. Essa proposta é motivada em face dos resultados alcançados, pela fala do professor Artur, ao dizer que: *“A18: De maneira geral, é :: não sei qual vai ser o direcionamento que você vai dar, eu espero que sirva [...] mesmo pra você fazer isso andar. Escrever um artigo pra (alguém), pra algum lugar, enfim. É :: direcionar, mostrar o que de fato nós temos, que é tão pouco... que a inclusão, ela não tá acontecendo, de fato. Que seja um ‘grito’ [...]”* (dados da 4ª. SR); bem como pelo relato da professora Suzana: *“S35: [...] Então é, na realidade, eu espero assim, que a sua pesquisa sirva, né, pra trazer melhorias [...]. Que esse trabalho traga resultados, né? [...]. E o que eu achei interessante é que você veio para o chão de fábrica, né? [...]. Eu acho interessante isso: pesquisa que vai, que sai da universidade e vem conhecer a realidade de sala de aula, né?”* (dados da entrevista). Ao que respondemos ter sido exatamente nesse contexto – de escola

pública – em que iniciamos a nossa trajetória profissional. Portanto, é para lá que pretendemos somar esforços, por entendermos que o conhecimento não deve ficar aglutinado em instituições de ensino superior, mas ser disseminado para outros espaços – como a escola pública –, e colocado a serviço da transformação social, por meio de uma relação dialética, na qual outros conhecimentos sejam produzidos, no âmbito da prática coletiva.

Por último, refletimos que, em termos de pesquisa, provavelmente, encaminharemos nossos estudos para a análise das concepções dos professores em relação aos alunos surdos, questão que tem se apresentado como um obstáculo à constituição de práticas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e à formação humana.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.188-208.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. F. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 157-169.

AGUIRRE, C. **Estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngues do ensino fundamental**. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ALONSO, R. F. O sentido do currículo na educação obrigatória. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 316-335.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ALTMICKS, A. H. Paradigmas da pesquisa em educação realizada no Brasil. **Revista Contrapontos**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 384-397, ago. 2014. Disponível em <[http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4654/pdf\\_40](http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4654/pdf_40)>. Acesso em 24 de abril de 2014.

ANDRADE, F. R.; VARES, S. F. O princípio de correspondência em Samuel Bowles e Herbert Gintis: uma reflexão em torno da relação educação-trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, ano VIII, n. 14, p. 117-139, jul/dez. 2010. Disponível em: <[http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_14/artigo\\_14/117\\_139.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_14/artigo_14/117_139.pdf)>. Acesso em 20 de fev. 2017.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1979/2006.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, n. 5, 2000a. 26 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>. Acesso em 20 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/ SEESP, n. 6, 2000b. 30 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>. Acesso em 20 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - necessidades educacionais especiais dos alunos – iniciando nossa conversa. 2. ed. Brasília, DF: MEC/ SEESP, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inconversa.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 324f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2007.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. A.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado – deficiência mental**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 2007. p. 13-39.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BONAFÉ, J. M.; RODRÍGUEZ, J. R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 209-225.

BONNIE, A. Currículo para estrangeiros ou para hóspedes? Algumas contribuições de Jacques Derrida para o pensamento crítico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.10 n.3, p. 111-127, dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br//index.php/curriculum/article/viewFile/7968/9674>>. Disponível em 23 fev. 2017.

BORGES, A. R. A inclusão de alunos surdos no ensino regular. **Espaço: atualidades em educação do INES**, Rio de Janeiro, v. 21, n.4, p. 63-68, jun. 2004.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. 3. ed. 1970/1992.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1997. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20264.pdf>>. Acesso em 01 de fev. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares/estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 03 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 ago. 2001b.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 28 de jan. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que 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**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm)>. Acesso em 20 de fev. de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em 15 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP 2006.

\_\_\_\_\_. Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. 2007a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 12 de maio de 2017

\_\_\_\_\_. Deliberação CEE n. 68/2007 fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. 2007b. **Conselho Estadual de Educação**, 13 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_autis\\_mo/aut\\_legis/deliber\\_68\\_07.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autis_mo/aut_legis/deliber_68_07.pdf)>. Acesso em 12 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em 04 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria da Secretaria de Direitos Humanos (SEDH), n. 2.344, de 3 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 nov. 2010. Disponível em: <[http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port\\_2344\\_pcd.pdf](http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf)>. Acesso em 20 de fev de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13. 146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da**

**União**, Brasília, DF, 07 julho. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 20 de fev. de 2016.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art1)>. Acesso em 10 de maio de 2017.

BREDO, E.; FEINBERG, W. The interpretive approach to social and educational research. In: BREDO, E.; FEINBERG, W (Eds.). **Knowledge and values in social and educational research**. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1982a. p. 115-128.

\_\_\_\_\_. The critical approach to social and educational research. In: Bredo, E.; Feinberg, W (Eds.). **Knowledge and values in social and educational research**. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1982b. p. 271-421.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, G. J. S. **Educação especial brasileira: interação/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos deficientes auditivos nas classes do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n.54, p. 21-27, 2001.

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

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CÁRNIO, M. S. **Conceitos e compreensão de leitura e escrita no contexto da educação especial**. 1995. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTANEDO, C. **Bases psicopedagógicas de la Educación Especial**. 3. ed. Madrid: Editora CCS, 2001.

CASTRO, R. M. M. O professor e sua formação diante da educação inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, 2008. p. 4746-4758. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/740\\_481.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/740_481.pdf)>. Acesso em 21 de fev. 2016.

CASTRO, S. T. R. Reflexão e ação colaborativa na formação do professor de línguas. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006. p. 114-120.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [S. l], n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

COLACIQUE, R. **Acessibilidade para surdos, na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Atenção à diversidade e qualidade do ensino. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 01-08, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5001/3030>>. Acesso em 10 de jun de 2016.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 1999.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em 16 dez 2014.

COSTA, K. P. R. **Estratégias pedagógicas utilizadas por professores de língua portuguesa (lp) como segunda língua (l2) em escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos (EREBAS), em Portugal**. 2016. 407f. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) - Universidade do Porto, Portugal, 2016.

COSTA, S. M. L. **Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo de aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2011. 58f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Psicológico e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, 2011.

CURY, C. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de gestores, 2006.

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

DAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. F.; SOUZA, J. C. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em: <<http://www.fcv.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em 22 de dez. 2015.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. **Delta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 232-240, 1986. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/viewFile/31271/21735>>. Disponível em 06 de jun. 2016.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Edições Graal, 1968/1998.

Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Diferenca-e-repeticao1.pdf>>. Acesso em 14 de jun. de 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1995, Vol. 1.

DERRIDA, J. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003. Disponível em: <<https://ia800401.us.archive.org/21/items/DerridaAnneDufourmantelleConvidaAFalarDaHospitalidade/Derrida-Anne-Dufourmantelle-Convida-a-Falar-Da-Hospitalidade.pdf>>. Acesso em 15 de fev. 2015.

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**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 97-115.

DORZIAT, A.; LIMA, J. R.; ARAÚJO, J. R. **A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais**. [S. l.: s.n], [20--?]. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2015.

\_\_\_\_\_.; A democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 24-29, 1998.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul.2003.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. **Actio: an international journal of human activity theory**, Oxford, n.1, p. 1-17, 2007. Disponível em: <[http://www.chat.kansai-u.ac.jp/publications/actio/pdf/1\\_Edwards.pdf](http://www.chat.kansai-u.ac.jp/publications/actio/pdf/1_Edwards.pdf)>. Aceso em 12 de maio de 2017.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa ação em seu lugar original e próprio. In: PEREIRA, A. E. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras do Brasil, ALB, 1998. p. 137-152.

ESCUDEIRO, J. M.; BOLIVAR, A. Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola. In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação**. Lisboa: Educar, 1994. p. 97-155.

FERNANDES, S. F. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** 216f. 1998. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, Curitiba, 2006a.

\_\_\_\_\_. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M.; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006b. p. 117-144.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 53-61.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores associados, 2004. p. 23-41.

FIDALGO, S. S. **A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos.** 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Questionamentos e ações que fazem o fazer pesquisa crítica. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** Ductor, 2006b. p. 41-47.

\_\_\_\_\_.; LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C.; LESSA, A. C. Educando para a cidadania em contextos de transformação. **Revista pesquisa em línguas para fins específicos,** São Paulo, v. 27, n. 02, p. 169-188, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/1627/1046>>. Acesso em 15 de abril de 2016.

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

FIDALGOS, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.) **Diálogos sobre inclusão: das políticas**

às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p. 63-96.

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

FINK, R. **Ensinando música ao aluno surdo:** perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANÇA, T. H.; RIOS-NETO, E. L. G. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: atendimento, atraso e progressão no ensino fundamental segundo o Censo 2000. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 239-257, jul./dez. 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969/1983.

\_\_\_\_\_. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1987.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002.

\_\_\_\_\_. **A la sombra de este arbol.** Barcelona: El Roure, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, M. C. **O aluno-problema:** forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **O aluno incluído na Educação Básica:** avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2004, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, MG: [s. n], 2003. p. 1-14.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: [...], 2009. p. 1-12

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2003.

GALLO, S. **Currículo (entre) imagens e saberes**. [S. l.: s. n], [20--]. 1-11p. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>>. Acesso em 09 de dez. 2015.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 12, n. 3, p. 299-316, dez. 2006.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004. p. 39-49.

GIMENO, J. S.; GÓMEZ, A. P. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. 3. ed. Madrid: Akal editor, 1985.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto do centro educacional. In: COLL, C. et al. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 295-306.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. In: **Revista de Educación Extraordinario**: los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 315-345, 1990.

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: Editora 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: CONGRESSO INES: 150 ANOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro, RJ: INES, 2007. p. 42-47.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, E. S. G. Adaptações curriculares. Relatório de consultoria técnica. **Projeto educação inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro**, Banco Mundial, Cnontifor Portugal, p. 01-26, 2003. Disponível em <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em dez. 2015.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

GOMES, M. C. F. **A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos de regulação**. 2012. 368f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Portugal, 2012.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZALEZ, R. F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRACIANO, M. R. S. **Leitura nas diferentes área do conhecimento: ressignificando papéis na formação continuada de professores do ensino médio**. 2015. 319f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2015.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUERRA, M. A. S. O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 248-261.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1981.

\_\_\_\_\_. On systematically distorted communication. In: BREDO, E.; FEINBERG, W. (Eds.). **Knowledge and values in social and educational reseach**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C (Org.). **História social da infância no brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.p. 187-227.

KALMAN, J. **Saber lo que es la letra**. México: Siglo XXI, 2004.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO; A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 225-232.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIN, O. J. A gênese do conceito de dispositivo e sua utilidade nos estudos midiáticos. **Revista Estudos em Comunicação**, Portugal, n.1, p. 215-231, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.ec.ubi.pt/ec/01/pdfs/klein-otavio-genese-do-conceito-de-dispositivo.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. 153f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1996.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma**

**escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 65-80.

\_\_\_\_\_.; LODI, A. C. B. A inclusão bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÕSING, T. (Org.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEMOS, A. M. **O papel desempenhado pela língua de sinais nas estratégias de leitura do aluno surdo.** 80f. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2007.

LESSA, A. C.; FIDALGO, S. S.; TEIXEIRA, J. B. Nuevas modalidades para la construcción curricular de programas de formación docente: transdisciplinariedad y agencia. **Pensamiento Educativo**, [S. l], v. 35, p. 110-126, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. 162f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 1999.

LIMA, N. M. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 303-332.

LINUESA, M. C. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247

LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K.; GONZÁLEZ, M. Enfoque bilíngue na educação de surdos: implicações para o ensino e aprendizagem da língua escrita. **Revista Estudos Pedagógicos**, Valdivia - Chile, v. 38, n. 02, p. 299-320, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052012000200019&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052012000200019&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 03 de set. 2017.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficinas com surdos. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos

da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUS/SP, São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 19-26.

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 Carlos: EDUFSCar, 2014. p.165-183.

\_\_\_\_\_.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf>>. Acesso em 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 11-24.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.

LOPES, A. C. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Currículo e epistemologia**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007. p. 205-228.

\_\_\_\_\_.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. [S. l.: s. n], [20--]. 16p. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5\\_artigoedianelopes.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf)>. Acesso em 21 fev. 2017.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de educação**, Pelotas-RS, v. 36, p. 69-90, ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1601/1484>>. Acesso em 21 fev. 2017.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado** – um espaço para emergência do trabalho real do professor. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, São Paulo, 2006.

LUCAS, J. G. Unidade Teoria-Prática: Construção dos saberes, fazeres e pensares. 17-22p. In: LUCAS, J. G. (Org.). **A Teoria na formação do educador**: análise dos grupos de formação permanente de Professores da SME-SP, 1992. 213f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, São Paulo, 1992.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

\_\_\_\_\_.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2013.

LUNARDI, G. M. O que significa ser diferente na escola? As diferenças no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande - MS, v. 12, n. 24, p. 70-83, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.intermeio.ufms.br/revistas/24/24%20Artigo\\_04.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/24/24%20Artigo_04.pdf)>. Acesso em 20 de abril de 2017.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria-RS, n. 18, p. 01-05, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>>. Acesso em: set. 2014.

MACHADO, N. A. F.; RAMOS, A. P. F. A relação entre oralidade e escrita e suas implicações na prática fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento** – referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus Editora, 2006. p. 145-189.

MACHADO, V. C.; ARANHA, E. G. Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas fundamentadas na perspectiva sócio-histórica: um desafio. In: MAIA, H.; FUMER, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.) **Formação, atividade e subjetividade**: aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013. p. 293-312.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas - SP, v. 30, p. 57-70, 1996. Disponível em: <[revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/download/1686/4231](http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/download/1686/4231)> Acesso em 20 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **Revista The ESpecialist - Pesquisa em Línguas para Fins Específicos**: descrição, ensino e aprendizagem, São Paulo, v. 19, n. 02, p. 169-184, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9905>>. Acesso em 12 de dez.2016.

\_\_\_\_\_. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

\_\_\_\_\_. A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2006a. p. 56-63.

\_\_\_\_\_. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2006b. p. 68-82.

\_\_\_\_\_. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2006c. p. 97-113.

\_\_\_\_\_. Sessão de análise de aulas na formação contínua do professor de inglês: uma organização discursiva emergente. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2006d. p. 132-147.

\_\_\_\_\_. A pesquisa colaborativa em linguística aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2006e. p. 148-157.

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

\_\_\_\_\_. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2006g. p. 88-96.

\_\_\_\_\_. Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2006h. p. 97-113.

\_\_\_\_\_.; LIBERALI, F. C.; LESSA, A. C. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. (Orgs.). **Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva.** Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006. p. 19-22.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

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

\_\_\_\_\_. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisa com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2014. p. 17-47.

\_\_\_\_\_.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana: Revista de Estudo dos Discursos**, São Paulo, v. 9, n. 1, jul. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217645732014000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732014000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 01 de set de 2017.

MALACRIDA, P. F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/Adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR, 2009. p. 6600-6610.

MANINI, D. Um passeio pelo ensino de gramática: diálogos pertinentes. **Revista científica de letras**, Franca-SP, v. 7, n. 1, p. 117-129, 2011.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares** – guía para su elaboración. Colección: Educación para la diversidad. Granada-Espanha: Aljibe, 1995.

MARCHESI, A. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, C. et al (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 3 v. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006. p. 17- 26.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELCHIOR, J. C. A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 34, p. 39-83, ago. 1980.

MELERO, M. L. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 385-402.

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.

MÉNDEZ, J. M. A. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 299-313.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOORE, R.; YOUNG, M. Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 195-22.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo – currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUÑOZ, F. I. Formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

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

NININ, M. O. G. **Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar**. 2006. 303f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 95-118.

\_\_\_\_\_. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica** - uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João, 2013.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: FUNDEPE Editora, 2008. p. 129-154.

\_\_\_\_\_.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan/jun. 2005.

OLIVEIRA, A. P. F. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, E. S. G. Dialogando com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares. In: **Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica. Projeto educação inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro**. Banco Mundial, Cnontifor Portugal, p. 27-29, 2003. Disponível em <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em dez. 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 36-61.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

OMOTE, S. Normalização, integração e inclusão: **Ponto de Vista**, [S. I], v. 1, p.4-13, 1999.

PACCINI, V. L. R. **Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola**. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudos curriculares:** para uma compreensão crítica do currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.14, n.28, p.197-207, dez. 2008. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414>>. Acesso em 01 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, v. 39, n.137, p.383-400, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso em 10 de fev. de 2016.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. L. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PARAÍSO. M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [S l], v. 40, n.140, p. 587-604, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>>. Acesso em 09 dez. 2015.

PEREIRA, M. C. C. Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Orgs.). **Linguagem escrita – referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 111-124.

\_\_\_\_\_. **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba - PR, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acesso em 27 abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp/AVA Moodle [EduTec], 2015. Curso de Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva da Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf)>. Acesso em 15 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Leitura e surdez**. São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp/AVA Moodle [EduTec], 2015. Curso de Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva da Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf)>. Acesso em 15 de fev. 2017.

PERRENOUD. P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEYERL, A. T. G.; ZYCH, A. C. A inclusão educacional dos surdos e seus desafios. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, [S. l.], ano 3, n.1, p.13-25, 2008.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>>. Acesso em 05 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINHEIRO, L. M. **Saúde e Educação: ações articuladas para o desempenho escolar do aluno surdo**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em ciências: educação e saúde na infância e na adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

PINO, A. **As marcas do humano - as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO. V. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.

PIRES, T. S. **A aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística.) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PIZZI, L. C.; LIMA, W. M. (Re) Pensando políticas e culturas identitárias no currículo: as contribuições de Foucault. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, [S. l.], n. 18, p. 162-172, out. 2012. Disponível em: <[periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/7042/5564](http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/7042/5564)>. Acesso em 20 fev. 2016.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras - Associação de Leitura no Brasil, 1996. Disponível em: <[https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porque-nao\\_ensinar\\_gramatica\\_escola.pdf](https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porque-nao_ensinar_gramatica_escola.pdf)>. Acesso em 03 maio de 2017.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação**: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. [S. l.: s.n], p. 1-22. [21--]. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT06112013151427.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2016.

QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p. 27-37.

RAMOS, S. T. M. **As ações da reflexão crítica na atividade sessão reflexiva**. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2003.

RAMOS, T. R. F. **A inclusão da criança deficiente auditiva estratégias de comunicação**. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa-PT, 2011.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

RIOS, N. V. F. **O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular**: vivências de professores. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318

RODRÍGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 137-152.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem** – estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUF, 2006. p. 51-80.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re] discutir Texto, Gênero e Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 73-108.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. 210f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 1998.

RORRATO, D. C. C. P. O ensino colaborativo e a prática do PIBID. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 169-185p, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/20965/15437>>. Acesso em 19 de abril. 2016.

RUIZ, M. J. C.; PEREJA, E. D. Las adaptaciones curriculares como estrategias de atención a la diversidad. In: PALOMINO, A. S; GONZÁLEZ, J. A. T. (Eds.). **Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**. Espanha: Ediciones Pirâmide, 2002.

RUZZA, M. L. F. **A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido?** 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2016.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 63-91.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-87.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. v. 2

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, I. L.; DAMASCENO, Y. C.; CARMOZINE, M. M. **Adaptações curriculares de pequeno porte para alunos com surdez**. UNISANTA Humanitas, [S. l], v. 3, n. 1, p. 20-40, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 37, de 25 de abril de 2008. Institui o Programa ACESSA Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores

das Escolas da Rede Estadual de Ensino. **Secretaria de Educação**, São Paulo, SP, 25 abri. 2008. Disponível em: Disponível em: <[http://www.dersv.com/Res\\_SE\\_37\\_08\\_AcessaEscola.htm](http://www.dersv.com/Res_SE_37_08_AcessaEscola.htm)>. Acesso em 12 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. **Secretaria de Educação**, São Paulo, SP, 11 nov. 2008. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61\\_14.HTM?Time=17/05/2017%20:14:31](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=17/05/2017%20:14:31)>. Acesso em 12 de maio de 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 1916/2007. Disponível em: <<http://paginapessoal.utfpr.edu.br/gustavonishida/disciplinas/linguisticageral/SAUSSURE%20-1916-%20Curso%20de%20Linguistica%20Geral.pdf/view>>. Acesso em 22 de jun. de 2016.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDI, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). **A formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. p. 145-155. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/34768332/saviani-1996>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHAPPER, I.; SANTOS, N. (Re) visitando categorias teórico-metodológicas a partir da pesquisa crítica de colaboração. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 83-93, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/752/525>>. Acesso em 10 de abril. 2016.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVESTRE, M. A. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia**. 2008. 195f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, dez. 2011.

\_\_\_\_\_.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, dez. 2011.

SMYTH, J. Teachers Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal Summer**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 119-147.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. C. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. 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: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica, São Paulo, p. 96-100, 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em 23 set. 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, A. V. M. **Marcas de diferença:** subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

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

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 38-45, 1998.

TÂNIA, F. **Libras em Contexto:** curso básico - livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

TAVEIRA, C. C. **Por uma didática da invenção surda:** prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2014.

TOMÉ, C. M. F. F. Discurso, sujeito e currículo para diferença: o por vir da desconstrução Derridiana. **Espaço do currículo**, v. 7, n.1, p. 169-183, abr. 2014.

TORRES, G. J. A. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRENCH, M. C. B.; BALIEIRO, C. R. Linguagem, escrita, produção de sentidos e a criança surda: questões para a clínica fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento** – referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus Editora, 2006.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.** Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VARELA, B. L. **O currículo e o desenvolvimento curricular:** concepções, práxis, tendências. Praia, Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde, 2013, v. 1. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3640172/Livro\\_O\\_Curr%C3%Adculo\\_e\\_o\\_Desenvolvimento\\_Curricular\\_concep%C3%A7%C3%B5es\\_pr%C3%A1xis\\_e\\_tend%C3%Aancias\\_](https://www.academia.edu/3640172/Livro_O_Curr%C3%Adculo_e_o_Desenvolvimento_Curricular_concep%C3%A7%C3%B5es_pr%C3%A1xis_e_tend%C3%Aancias_)>. Acesso em 06 de junho de 2016.

VAYER, P.; RONCIN, C. **A integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Editora Manole, 1982.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve** - Revista do Nu-Sol (Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP), São Paulo, n. 20, p.121-135, 2011.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

VIEIRA, F. B.; MARTINS, L. A. R. O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 170-193, abr. 2009.

VIEIRA, F. B. A. **O aluno surdo em classe regular**: concepções e práticas dos professores. 2008. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 11-40

\_\_\_\_\_. El defecto y la compensación. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 41-58

\_\_\_\_\_. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 73-95.

\_\_\_\_\_. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 115-129.

\_\_\_\_\_. La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 181-188.

\_\_\_\_\_. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 213-234.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1991.

\_\_\_\_\_. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje – conferencias sobre psicología**. Madrid: Visor, 1934/2001. p. 91-118.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007.

ZABALZA, M. Do Currículo ao Projeto de Escola. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Inovação e Projeto Educativo de Escola**. Lisboa: Educar, 1992. 87-107p.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em 08 de maio.