UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA REGULAR: VIVENCIANDO O PROTAGONISMO DO DISCENTE COM SURDEZ

Rosiane Sousa Pereira

Lajeado/RS, fevereiro de 2022

Rosiane Sousa Pereira

UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA REGULAR: VIVENCIANDO O PROTAGONISMO DO DISCENTE COM SURDEZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge

Lajeado/RS, fevereiro de 2022

Rosiane Sousa Pereira

UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA REGULAR: VIVENCIANDO O PROTAGONISMO DO DISCENTE COM SURDEZ

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Dra. Morgana Domênica Hattge – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Dra. Angelica Vier Munhoz
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Dra. Francisca Melo Agapito
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dra. Caroline Becker
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Lajeado/RS, 24 fevereiro de 2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter sido a minha fortaleza durante toda a trajetória percorrida, me encorajando a continuar e a enfrentar as dificuldades que, por diversas vezes, me levaram a pensar em desistir.

Agradeço imensamente aos meus pais, que sempre lutaram para dar o melhor de si, para fazer de mim quem sou hoje: ao meu pai Domingos e à minha eterna e amada mãezinha, ROSA CLARA (*in memoriam*), um agradecimento especial, pois, com pouco conhecimento escolar, mas muito conhecimento de vida, me inspirou e impulsionou a buscar mais conhecimentos e qualificação na profissão que idealizamos juntas: a de professora. E, enfim, ter conquistado mais esse presente em minha vida: Professora Mestra.

Gratidão aos meus irmãos, Diego Ângelo, Rosivane, Roseth e Dorivan, pelo apoio nos momentos em que mais precisei, para me manter trilhando esse caminho. À minha irmã do coração, Ana Maria Cunha, que sempre buscou palavras de apoio e incentivo para me ajudar a encontrar o melhor caminho a seguir, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu esposo Rinaldo Rêgo, que me incentivou e não mediu esforços para me ajudar a trilhar esse novo caminho e compreendeu meu "isolamento acadêmico", necessário para estudar e desenvolver a escrita deste trabalho.

À minha professora e orientadora, Dra. Morgana Domênica Hattge, que foi uma "mãezinha" atenciosa, dedicada e paciente, os meus mais sinceros agradecimentos por estar sempre disponível, sanando minhas dúvidas com muito carinho e disposição. Às professoras participantes da banca examinadora, Dra. Jacqueline Silva da Silva, Dra. Francisca Melo Agapito e Dra. Caroline Becker, que enriqueceram minha pesquisa com suas significativas e importantes contribuições. Agradecer também a prof. Angélica Vier Munhoz, por ter aceito o convite para participar da banca final e fortalecer ainda mais essa construção. Não poderia

também deixar de agradecer à empresa Universo TCC pela visão criteriosa na correção ortográfica e gramatical deste estudo e no ajuste das normas de formatação.

Um especial agradecimento à colega de trabalho, Marly Galúcio, ao aluno surdo e aos seus pais, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, aos meus colegas da turma-8 do Mestrado PPGEnsino/Univates, que se tornaram além de amigos, parte da família, principalmente, nos momentos de estudo e de vivência presencial durante a estadia em Lajeado/RS, momentos esses que jamais serão esquecidos. Gratidão aos colegas, que, mesmo estudando a distância durante o período pandêmico (Covid-19), mantiveram laços de amizade e de parceria nos momentos de dificuldades durante os estudos e a pesquisa do Mestrado. Muito obrigada, minha amiga-irmã Nilceia Frausino Sebastiane Stamm Hirsch Brambilla, Hendy Barbosa Santos e Francisco Jucivânio Felix de Souza.. Em breve, nos encontraremos, se Deus quiser...

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, me apoiaram durante essa jornada de muitos desafios, processo de aprender a aprender, até a linha de chegada a este tão sonhado e conquistado título de Mestra em Ensino.

RESUMO

Esta dissertação, que convida à reflexão sobre práticas de ensino para alunos com surdez, inseridos em classes comuns, aborda o tema, **Uma Experiência do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma Escola Regular: Vivenciando o Protagonismo do Discente com Surdez,** a partir de um estudo de caso. O estudo se justifica, considerando a necessidade de refletir sobre as práticas de ensino vivenciadas pelo aluno com surdez, inserido em sala de aula comum, que, apesar de tantas leis e decretos, ainda enfrenta barreiras para garantir um ensino com direito e respeito à sua língua materna. Diante desse cenário e a constante inquietação que o tema suscita, chegou-se ao seguinte **problema de pesquisa**: como o protagonismo discente no contexto da disciplina de Língua Portuguesa tem possibilitado o ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa Escrita - LPE) de um estudante surdo inserido na sala de aula comum? Em consonância com o problema de pesquisa apresentado, o estudo teve como **objetivo geral** identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola de ensino comum, com base no estudo realizado com um estudante matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal na cidade de Santarém, estado do Pará. Participaram da pesquisa três voluntários: uma professora (Mara), um aluno com surdez (João) e sua mãe (Rosa), todos identificados com nomes fictícios para preservar suas identidades. A abordagem teórica pautou-se em legislações brasileiras, Brasil (2002, 2005, 2020, etc.) sobre a Educação Bilíngue para Surdos, além de autores e pesquisadores da área, como: Quadros (1997, 2008, 2009, 2017); Skliar (1998, 2009); Hattge (2014); Lopes e Fabris (2013); Strobel (2006, 2011); Agapito (2020); Veiga-Neto (2001, 2011); Guilherme e Becker (2021), etc. Por tratar-se de um recorte da realidade sobre o protagonismo do discente surdo, o tema foi explorado de forma mais aprofundada através da metodologia de Estudo de Caso único, baseado nos estudos Yin (1994, 2015), Gil (2002), Meirinhos e Osório (2010). Os dados foram produzidos através de observação, diário de campo e entrevistas semiestruturadas, com base nos estudos de Marietto (2018); Abib, Hoppen, Hayashi Junior (2013); Amado (2017) e Trvinos (1987). Para a organização da pesquisa qualitativa, os dados foram alinhados através da Análise de Conteúdo de Bardin (1979), com a pretensão de apresentar evidências e informações a respeito dos questionamentos apresentados. Os resultados obtidos expõem os efeitos da vivência relatada no estudo de caso e suas principais contribuições para o desenvolvimento de práticas de ensino, da aprendizagem e da comunicação do aluno com surdez, promovidas pela professora do componente curricular de Língua Portuguesa, em parceria com a professora de Atendimento Educacional Especializado e o protagonismo do discente. Entre os efeitos

destacam-se: as práticas pedagógicas colaborativas que possibilitaram o ensino bilíngue; a difusão da Libras no contexto escolar que efetivou a comunicação em Língua de Sinais entre o aluno surdo e os ouvintes (professora e colegas de classe); a valorização e o respeito pela cultura surda/ou por sua cultura linguística; a inserção do aluno nas práticas de ensino curricular; o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do discente surdo no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Surdez. Libras. Protagonismo Discente.

RESUMÉN

Esta disertación que invita a la reflexión sobre prácticas de enseñanza para alumnos sordos insertados en clases comunes, aborda el tema **Una experiencia de Enseñanza de la Lengua Brasileña de Señales en la asignatura de Lengua Portuguesa en una Escuela Regular: Viviendo el Protagonismo del Alumno Sordo**, desde un estudio de caso. El estudio está justificado considerando la necesidad de reflejar sobre las prácticas de enseñanza vividas por el alumno sordo insertado en clase común, que, a pesar de tantas leyes y decretos, aún enfrenta barreras para la garantía de su enseñanza con derecho y respeto a su lengua madre. Delante de ese escenario y la constante inquietud que plantea el asunto, se legal al siguiente **problema de investigación**: ¿Cómo el protagonismo del alumno sordo en el contexto de la asignatura de Lengua Portuguesa tiene posibilitado la enseñanza bilingüe (Libras y Lengua Portuguesa Escrita - LPE) de un estudiante sordo insertado en una clase común? En consonancia con el problema de investigación presentado, el estudio teve como **objetivo general** identificar los efectos del protagonismo del alumno en la difusión de la Lengua Brasileña de Señales en el contexto de la asignatura de Lengua Portuguesa en una Escuela de enseñanza común, con base en el estudio hecho con un estudiante matriculado en el 9° año de la enseñanza primaria, de una escuela pública municipal en la ciudad de Santarém, estado do Pará. Formaron parte de la investigación tres voluntarios: una profesora (Mara), un alumno sordo (João) y su madre (Rosa), todos identificados con nombres ficticios para preservar sus identidades. El abordaje teórico se pautó en legislaciones brasileñas, Brasil (2002, 2005, 2020, etc.) acerca de la Educación Bilingüe para Sordos, además de autores e investigadores del área, como: Quadros (1997, 2008, 2009, 2017), Skliar (1998, 2009), Hattge (2014), Lopes (2013), Strobel (2006, 2011), Agapito (2020), Veiga-Neto (2001, 2011) Guilherme e Becker (2021), etc. Por ser un recorte de la realidad sobre el protagonismo del alumno sordo, el tema fue explorado de manera más profundizada a través de la metodología de Estudio de Caso único, basado en los estudios Yin (1994, 2015), Gil (2002), Meirinhos y Osório (2010). Los datos fueron producidos a través de observación, diario de campo y entrevistas semi estructuradas, con base en los estudios de Marietto (2018), Abib, Hoppen y Hayashi Junior (2013), Amado (2017) y Trvinos (1987). Para la organización de la investigación cualitativa, los datos fueron alineados a través del Análisis de Contenidos de Bardin (1979), con la pretensión de presentar evidencias e informaciones a respeto de los cuestionamientos presentados. Los resultados obtenidos muestran los efectos de la vivencia relatada en el estudio de caso y sus principales contribuciones para el desarrollo de prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de comunicación del alumno sordo, promovidas por la profesora de la

asignatura de Lengua Portuguesa junto de la profesora de Atención Educacional Especializado y el protagonismo del alumno. Entre los efectos se sobresalen: las prácticas pedagógicas colaborativas que posibilitaron la enseñanza bilingüe, la difusión de Libras en el contexto escolar que hizo posible la comunicación en Lengua de Señales entre el alumno sordo y los oyentes (profesora y compañeros de clase), la valoración y respeto por la cultura sorda o por su cultura lingüística, la inserción del alumno en las prácticas de enseñanza curricular, el desarrollo de la autonomía y del protagonismo del alumno sordo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: Sordera. Libras. Protagonismo del alumno.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Alunos Surdos e Deficientes Auditivos – SEMED/STM/2021 43
Quadro 1 – Produções que abordam as Práticas Inclusivas para alunos surdos na Educação Básica BTD/CAPES 59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVD	Atividades da Vida Diária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODA	*Children of Deaf Adults* - Criança Ouvinte com Pais Surdos
CONAE	Conferência Nacional de Educação de Surdos
CT	Comunicação Total
D.A.	Deficiência Auditiva
dB	Decibéis
dBNA	Decibéis, Nível de Audição
EAD	Educação a distância
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FME	Fundação Municipal de Educação
Hz	Hetz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Libras
L2	Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LPE	Língua Portuguesa Escrita
MEC	Ministério da Educação

NUESP	Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STM	Santarém
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O PROTAGONISMO DISCENTE: MANIFESTAÇÃO DA CULTURA SURDA 29
2.1 Formação educacional dos surdos no Brasil 30
2.2 Escola Inclusiva e Escola Bilíngue: os caminhos para a construção de uma escola que contemple a educação integral dos surdos 39
2.3 Inclusão escolar do aluno surdo: constituindo a identidade surda 47
2.3.1 O ensino da Libras no contexto inclusivo: permeando a cultura surda 51

3 O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LIBRAS NO CONTEXTO INCLUSIVO TENDO O ALUNO SURDO COMO PROTAGONISTA ..58

4 ENTRELAÇANDO OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO ESTUDADO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS 66
4.1 Caracterização da pesquisa 68
4.2 Campos de investigação da pesquisa e sujeitos da pesquisa 70
4.3 Procedimentos para apreciação dos dados 74
4.4 Técnica para a análise dos dados 80

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: FATOS E RELATOS SOBRE O PROTAGONISMO DO DISCENTE COM SURDEZ 89
5.1 "*Eu não sou preparada para o surdo*": Currículo e formação de professores 90
5.2 Práticas de ensino para a aprendizagem escolar de um aluno com surdez 97
5.3 Práticas que se entrelaçam na comunicação bilíngue: Libras e Língua Portuguesa no contexto inclusivo 104

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS NA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA 112

REFERÊNCIAS 120

APÊNDICE A – Termo de Anuência para a Instituição de Ensino 132
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a mãe e responsável do aluno surdo 133
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora de

Língua Portuguesa 136
APÊNDICE D – Termo de Assentimento para o discente 139
APÊNDICE E – Roteiro de observações nas aulas de Língua Portuguesa 141
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com os pais/responsáveis do aluno surdo 142
APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa..... 143
APÊNDICE H – Roteiro de Entrevista com o aluno surdo 144

1 INTRODUÇÃO

Desde a infância ouvia mamãe falar para meus quatro irmãos e para mim: *eu não tive oportunidade de estudar, mas vocês terão e serão professores*! Esta frase, sem dúvida, marcou minha vida e foi o alicerce para fundamentar o caminho percorrido até a concretização da tão sonhada escolha profissional.

Em 1987, aos seis anos de idade, ingressei na Educação Infantil em uma escola particular de fundo de quintal[1], que, de forma peculiar, proporcionava a iniciação escolar para o processo de alfabetização. Na época, era muito comum os pais procurarem essas possibilidades educacionais, com o intuito de preparar os filhos para ingressarem nos anos iniciais, já alfabetizados, a fim de possibilitar maior e melhor desenvolvimento na escolarização dos filhos.

Todos os dias, quando me arrumava para ir à escola, via no olhar e na fala da minha mãe, o desejo de que eu tivesse um futuro melhor do que o dela, que, por ser de origem humilde e de comunidade rural, teve que desistir de estudar para trabalhar na roça e ajudar seus pais no sustento da família, principalmente, por ser a filha mais velha de sete irmãos. Essa também foi a realidade vivida por meu pai, ambos da mesma origem.

O fato aqui descrito, não tem a intenção de menosprezar a vida no campo, mas fazer uma analogia entre o direito à escola, considerando a implementação de políticas públicas educacionais e a realidade social. A realidade vivenciada por eles e por muitos outros pais

[1] Escola sem estrutura padrão, composta apenas de uma área coberta (sem paredes), duas mesas retangulares e dois bancos com capacidade de aproximadamente cinco crianças em cada. As mesas ficavam lado a lado e em volta, eram posicionados os bancos de frente para um quadro-negro, utilizado pela professora. Os recursos materiais e humanos eram: quadro-negro, giz, livro de alfabetização para uso individual e a professora que tinha apenas o ensino fundamental completo.

daquela época e/ou com histórico de falta de estudos evidencia que, mesmo sem formação escolar, é possível educar os filhos a partir de conhecimentos tácitos[2].

Sinto orgulho em dizer que meus pais, mesmo com poucos anos de escolarização, nunca deixaram de nos aconselhar e incentivar a buscar o melhor. Além disso, suas experiências de vida serviram de base para educar os filhos e conduzi-los rumo à concretização dos seus sonhos.

Um desses sonhos, sonhado junto com minha mãe, foi o de tornar-me professora. Atualmente, pode-se dizer que a profissão de professor não é tão valorizada e reconhecida pela sociedade quanto na década de 80 e 90, quando eu e minhas irmãs estávamos concluindo o ensino médio magistério. Na época, principalmente para pais de pouca ou nenhuma formação escolar, ter um/uma filho/filha professor/a era motivo de muito orgulho e admiração, era como ganhar um troféu e o reconhecimento social de terem conquistado, através dos filhos, o que não foi possível conquistar para si.

Para atuar na docência, foi necessário buscar qualificação profissional; por isso, comecei a vida acadêmica no ano de 2002, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Santarém – Pará e concluí, em 2004, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em regime especial, que era destinado aos profissionais da educação com atuação mínima de dois anos na docência, comprovada pelo órgão empregador. Esses anos comprobatórios eram considerados e substituíam o estágio docente. Além disso, as aulas ocorriam em período intensivo, nos meses de janeiro e julho (férias dos professores), encurtando dessa maneira o curso da referida graduação.

Em 2001, iniciei a atuação na Educação Especial da rede municipal de ensino em Santarém- Pará. No decorrer de aproximadamente duas décadas de atuação na área, participei de diversos cursos de capacitação e qualificação profissional, alguns ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), outros de forma particular.

Entre os cursos ofertados pelo MEC, destaco o de "Educação Inclusiva: direito à diversidade", promovido em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). No final de 2009, a Coordenação de Educação Especial, do departamento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) recebeu o comunicado da Pró-reitora de Extensão da UFC, que seria ofertado um curso de complementação para tornar-se Especialista em Educação Especial.

---

[2] Expressão que se refere ao conhecimento que uma pessoa tem **adquirido** pela sua experiência ou que se apresenta como uma habilidade natural, e que se caracteriza por ser muito particular e subjetivo**,** próprio da pessoa que o possui (SIGNIFICADOS, 2021).

Em fevereiro de 2010, iniciei o curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), aprovado pela Resolução CPPG/CEPE nº 01, de 23/03/2009, da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFC, realizado no período entre 01/02/2010 e 23/12/2011. Este curso foi de suma importância para o embasamento das práticas de educação inclusiva e bilíngue para alunos com surdez, fortalecidas ao longo dos anos com outros cursos (particulares), para qualificar minha prática docente.

Ao relembrar a minha trajetória escolar/acadêmica, é inevitável não me emocionar com o caminho percorrido e perceber que, em praticamente todo o percurso, a minha maior inspiração e, sem dúvida, a responsável por ter me tornado PROFESSORA[3], sempre esteve ao meu lado: minha mãe. Hoje, ao revisitar e relatar minhas memórias, deparo-me com o fato de que nunca externei a ela o quanto suas palavras foram determinantes para a minha formação. Após historiar brevemente a minha trajetória profissional, passo a discorrer sobre o tema do presente estudo.

No município de Santarém, a inclusão foi implementada e fortalecida com formações em serviço para professores e gestores das escolas, seguindo as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação. Desmistificar que alunos com deficiência poderiam estar inseridos em salas comuns com alunos sem deficiência não foi tarefa fácil, mas, aos poucos, foi se tornando possível. A inclusão escolar de alunos com deficiência foi sendo ampliada e aceita tanto por profissionais da educação da escola regular, como pelos pais e pela sociedade em geral, o que levou a um aumento considerável de matrículas de alunos com diversas deficiências, nas escolas da rede pública.

O acompanhando de alunos com diferentes necessidades específicas ao longo dos dez primeiros anos de atuação no AEE motivou a busca por mais estudos e pesquisas para ampliar conhecimentos nas áreas em que já atuava, bem como, estudos sobre noções básicas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e metodologias de ensino para alunos com deficiência auditiva e surdez. O fato de nunca ter recebido um aluno surdo para o AEE vinha gerando grande expectativa com relação à chegada desse momento. Desde o primeiro contato com os estudos nessa área e da comunicação em Libras, fiquei encantada e preparei-me para também atender essa especificidade.

Durante esses estudos, compreendi que não bastava somente saber comunicar-se em Libras para atuar com esse público; também era imprescindível distinguir suas necessidades

[3] A palavra professora em maiúsculo evidencia o valor atribuído a uma profissão de grande relevância e orgulho, principalmente para minha mãe que sempre sonhou comigo por esse momento de formação.

específicas, já que o aluno com deficiência auditiva não poderia ser igualado a um aluno com surdez. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, presenta o seguinte conceito e definição desse público:

> Art. 2 - Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz apresentam perdas distintas, sendo classificadas em perda parcial ou total da audição, e depender do caso, necessitará de apoio diferenciado (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005, texto digital).

Enfim, no ano letivo de 2011, tive a minha primeira experiência na área. Recebi para o AEE, a aluna Joana (nome fictício), que, na época, tinha doze anos de idade e havia chegado recentemente ao município de Santarém; logo, era uma aluna novata na rede municipal de educação. Ao iniciar as aulas, a escola pouco sabia sobre ela, a não ser a série/ano em que estava matriculada e seu diagnóstico de surdez profunda bilateral, classificada como surda congênita[4], segundo informado pela mãe no ato da matrícula.

Para conhecer a aluna e sua trajetória escolar, foi solicitado à responsável que acompanhasse a filha no primeiro contato na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), um procedimento comum para alunos ingressantes. A conversa com os pais ou responsáveis possibilitaria coletar dados para uma anamnese[5] educacional.

Conhecer o desenvolvimento escolar, comunicativo e social dos alunos com deficiência é imprescindível para nortear as propostas a serem desenvolvidas no AEE, conforme proposto no Plano Educacional Individualizado (PEI), corroborado por Barbosa e Carvalho (2019, p. 17):

> Outra questão fundamental para que a individualização ocorra com vistas à inclusão é o conhecimento do aluno e do seu contexto educacional e territorial. Só a partir dessa compreensão, será possível um planejamento específico de objetivos, metas, estratégias metodológicas, recursos humanos, materiais de apoio, avaliar se há ou não a necessidade de um profissional de apoio, etc., para que tornem alcançáveis a aprendizagem e o desenvolvimento.

No primeiro contato, foi perceptível o comportamento tímido e amedrontado da adolescente, que hesitava em aproximar-se e tentava esconder-se atrás da mãe. Inicialmente, solicitei que sentassem e ficassem à vontade; conversei com a responsável para compreender

---

[4] Surdez congênita é um tipo de surdez caracterizada por estar presente desde o nascimento, podendo ser de origem genética ou outros fatores como doenças da mãe na gravidez (como rubéola, sarampo, varicela, diabetes e alcoolismo), uso inadequado de medicamentos, complicações de parto (nascimento prematuro, falta de oxigênio) ou infecções (BIOLOGIA MOLECULAR E IMUNOGENÉTICA, 2013, texto digital).

[5] A anamnese é um documento que contém o histórico do aluno. É importante lembrar que, todos os dados registrados na anamnese, são considerados CONFIDENCIAIS, cujo objetivo destina-se tão somente à intervenção pedagógica por parte do professor e da equipe escolar (SILVA, 2014, texto digital).

os motivos de tal comportamento da filha. Entre uma pergunta e outra, com a intenção de amenizar a situação e me aproximar, tentei dialogar com a Joana em Libras, mas não houve retorno.

De repente, a mãe tentou explicar-lhe o que eu estava falando em Língua de Sinais. Naquela cena da conversa entre mãe ouvinte e filha surda, foi compreensível a reação da Joana: ela nunca havia tido qualquer contato com a Língua de Sinais e sua comunicação era nitidamente manifestada pela comunicação gestual[6] usada pela família, ali representada por sua mãe.

Talvez a falta de conhecimento da L1[7] demonstrada nessa ocasião não foi por falta de oportunidades educacionais e de apoio especializado para o ensino de Libras, mas devido a um considerável complicador para o desenvolvimento da comunicação em Língua de Sinais aos surdos: os aspectos comportamentais de negação e luto[8] de algumas famílias, por terem um filho com surdez. Nesse aspecto, Batista e Reis (2011, p. 1203) descrevem como ocorre a dinâmica familiar quando tem um filho surdo:

> Sabe-se das barreiras encontradas, desde o momento da descoberta, que é caracterizada pela fase do choque, onde surge a confusão dos sentimentos vivenciados pelos pais; em seguida, a família passa pelo processo de decepção, a não aceitação, a revolta, até a chegada do momento de adaptação, quando descobrem as potencialidades de seu filho, a busca pelo conhecimento a respeito da surdez e o surgimento de novos objetivos.

A situação vivenciada por Joana é a realidade de muitos surdos brasileiros, na qual ainda se percebe a falta de perspectivas dos pais com relação ao futuro dos filhos que apresentam perdas auditivas. Esse cenário, como menciona Pagni (2017, p. 262),

> reforça a visão da maioria dos pais ou familiares dos indivíduos ditos especiais, que, premidos por aquele ciclo normativo e por um mundo em que todos devem ser produtivos e ocupar um lugar no sistema econômico para que possam ser reconhecidos socialmente, acabam também por exigir de filhos diferentes de si uma normalidade e funcionamento semelhantes aos seus, com certo desconto para a deficiência deles, porque presumem que não têm chances de disputar o topo, mas podem desempenhar, com adaptações, alguma das funções na escala hierárquica dos ofícios.

Ao analisar a relação familiar em que a aluna estava inserida, evidenciou-se que, por muito tempo, ela era tolhida por seus familiares, de socializar-se em diversos ambientes, pelo

---

[6] A Comunicação Gestual Caseira ou Linguagem Caseira é conhecida por muitos estudiosos como gestos limitados e realizados por surdos que não têm e/ou nunca tiveram contato com a Língua de Sinais. Portanto, são gestos criados pelas pessoas surdas em seus ambientes familiares para se comunicar com os sujeitos mais próximos (ALBARES e BENASSI, 2005, p. 243).

[7] L1 – LIBRAS, considerada a língua mãe/natural da pessoa surda.

[8] O luto é representado pelo "momento em que os pais adquirem a consciência do diagnóstico é cercado por sofrimento. [...] a reação emocional vivenciada é similar àquelas apresentadas por indivíduos que perderam um ente querido" (OLIVEIRA, 2011, p.23).

fato de não saber comunicar-se oralmente, apenas através de gestos. Por não saber lidar com a situação e devido à falta de uma comunicação adequada e compreensível com o filho surdo, os pais utilizam a comunicação gestual para amenizar a barreira comunicativa existente entre eles e buscam ocupar os filhos com afazeres domésticos e braçais para que se sintam úteis e valorizados.

A falta de conhecimentos e de apoio social adequado às famílias leva muitos pais a não aceitarem a condição de seus filhos e a atitudes de segregação, que, de acordo com Batista e Reis (2011, p. 1204), "acontece quando os pais se sentem impotentes diante das barreiras da comunicação com o seu filho, e com isso o filho se torna um estranho dentro de sua própria casa".

Essa realidade vivenciada pela aluna Joana e certamente por tantos outros alunos surdos angustiou-me, uma vez que jamais podemos nos tornar indiferentes diante de situações que minimizem ou desprezem o valor do outro, como comenta Brum (2013, p. 177): "acho que o mundo seria melhor - e a vida doeria um pouco menos - se cada um se esforçasse para vestir a pele do outro antes de rir, apontar e cutucar o colega para que não perca a chance de desprezar o outro, em geral, mais vulnerável".

A problemática levou-me a pensar na possibilidade de tornar o uso da Língua de Sinais de fato "natural" para a aluna, que, por motivos não especificados, desconhecia sua língua materna, como propõe a Lei nº 10.436/02, no Art. 1,º que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, "em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002, texto digital).

Tornar o uso da Língua de Sinais uma prática cotidiana para a aluna no processo de escolarização já era um desafio, desafio maior seria tornar "natural" essa comunicação no contexto familiar. Apesar de saber que enfrentaria muitas barreiras de aceitação, principalmente, por parte da família, levei o ensino da Libras para além da escola. Afinal, a necessidade de desenvolver a comunicação na Língua de Sinais para a aluna apenas no ambiente escolar não teria funcionalidade, se não houvesse sua difusão e uso nos ambientes dos quais faz parte, sobretudo, no âmbito familiar.

Almejando a inclusão, a socialização, a comunicação, o desenvolvimento integral da Joana, propus à direção da escola, a implementação de dois projetos: o ensino da Língua de Sinais no ambiente familiar, intitulado "Libras em Casa", com a proposição de desenvolvê-lo uma vez por semana na residência da aluna, distribuindo o AEE que ocorria três vezes (na

semana), com dois encontros na escola (AEE contraturno) e um, na casa da aluna com duração de 4 horas. O outro projeto foi o “Momentos em Libras ”, realizado na sala de aula regular.

Após a autorização da direção da escola para inserir a proposta no PEI[9], chegou o momento mais desafiador: apresentar a proposta dos projetos à mãe de Joana, convencê-la da importância do desenvolvimento dos projetos e de como a metodologia do ensino de Libras seria desenvolvida, já que um deles ocorreria no ambiente domiciliar e, principalmente, porque exigiria sua disponibilidade para participar do projeto.

Para ter êxito, precisaria de argumentações fundamentadas. Recorri a algumas referências relativas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008,

> [...] que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem […] e oferta do atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade; acessibilidade [...] nas comunicações e informação (MEC, 2008, p. 14).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfatizando o Art.3, que considera “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”; e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre o uso e a difusão da Libras. O Art. 1 reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Além disso, em parágrafo único, entende como Libras “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

No início, houve resistência por parte da mãe, talvez por desconhecer o quão significativa seria a Libras para a aprendizagem e o desenvolvimento da filha, mas, após as argumentações com bases legais, a proposta do projeto foi aceita e foi iniciada a aplicação. Além do AEE em Libras, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa Escrita (LPE) que a aluna recebia no contraturno da sala de aula comum, o projeto para o ensino da Libras

[9] O Plano Educacional Individualizado é organizado a partir das necessidades específicas do aluno com deficiência, traçando objetivos e metodologias articuladas com a equipe pedagógica da escola e professores da sala comum a fim de eliminar as barreiras de acesso ao ensino, garantindo assim, sua acessibilidade.

ocorria em outros dois momentos: o primeiro, em sua residência, e o segundo, na sala de aula (3º ano fundamental), com a participação dos colegas e do professor da sala comum.

Para o desenvolvimento do projeto em sala de aula, o professor regente, que ministrava todas as disciplinas da turma, disponibilizava trinta minutos de suas aulas, duas vezes por semana, para que a professora do AEE (eu) e a aluna surda apresentassem aulas em língua de sinais, para ensinar aos colegas e ao professor da turma, vocabulários e alguns diálogos envolvendo temáticas do dia a dia. As escolhas eram orientadas pela necessidade comunicativa observada no cotidiano escolar, para possibilitar a comunicação entre a aluna surda e a comunidade ouvinte, para, dessa forma, difundir a Libras em todo o ambiente escolar, potencializando a comunicação entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da Joana.

Promover o ensino e a comunicação em Língua de Sinais com ouvintes da escola e do ambiente familiar evidenciou mudanças de paradigma para os pais e a mudança de postura de alunos e professores da escola, que passaram a atuar com mais respeito e valorização da cultura surda, bem como a participar mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem da aluna.

Com a possibilidade de usar a Libras e fazer-se entender no contexto inclusivo, Joana sentia-se estimulada e "inclusa" no ambiente escolar, mesmo sem a presença da professora de AEE, pois os colegas e professores tinham condições de comunicação e a estimulavam no ensino de novas palavras em LPE, que ela ainda não conhecia. Por outro lado, Joana ensinava os sinais referentes a essas palavras em língua de sinais, aos colegas e à professora, possibilitando a ampliação do vocabulário em a Libras os ouvintes, e em LPE, para o seu repertório de escrita, tornando o ensino equitativo. Nessa perspectiva, como afirma Quadros (1997, p.46), "uma proposta educacional bilíngue e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma Língua de Sinais própria da comunidade surda". Por serem línguas distintas, devem ser estabelecidas de acordo com suas regras: "as línguas de sinais se apresentam numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço" (QUADROS, 1997, p. 46).

Através do Projeto Libras em Casa, foi possível acompanhar a realidade familiar da adolescente. Joana era tratada como "limitada" e incapaz de desenvolver-se, sendo valorizada apenas pelos afazeres do dia a dia. Essas concepções eram reforçadas pelas atribuições que desempenhava como atividades domésticas, como, por exemplo, cuidar da irmã e algumas

vezes atuar como "pombo-correio"[10], levando e trazendo recados escritos entre parentes e o proprietário do comércio onde a família comprava produtos de consumo.

As ações desempenhadas faziam parte da rotina familiar, sendo naturais para ela. Afinal, "a família torna-se nossa primeira referência no que se refere às ideias de mundo, de gente, de convivência, de ações e reações diante das mais variadas situações, enfim, de compreensão de nossa estada e inferência em todas as circunstâncias da vida" (SANTOS, 2012, p.13).

Muitas vezes, o projeto era interrompido pelo fato de Joana ter que atender uma ou outra função que a mãe solicitava. Mudar essa rotina foi desafiante. Inicialmente, cheguei a pensar que as interrupções eram uma forma de motivar a desistência do projeto, mas, ao longo do tempo, ficou evidente o quanto Joana era importante para a mãe nesses momentos, pois só podia contar com ela, já que a irmã mais nova tinha apenas seis anos de idade. Nesse momento, foi imprescindível fazer um paralelo entre a realidade e a necessidade educativa da aluna. Nesse sentido, foi necessária mais uma conversa com a mãe, que entendeu a importância da atenção e da concentração da filha para que esse momento do ensino da Libras em Casa ocorresse sem mais prejuízos à vida da Joana.

Começou então uma nova fase do projeto, com a participação mais atenta da mãe e da irmã mais nova, que aprendia com facilidade a língua de sinais. Além disso, o personagem pombo-correio deu lugar a uma nova ave: a águia[11].

A partir dessa compreensão da família, Joana mostrou-se motivada a comunicar-se efetivamente, principalmente em casa, ensinando com autonomia a Língua de Sinais não só à mãe e à irmã, mas também a outros familiares, fato que consolidou a valorização e o uso da Língua de Sinais na sua comunicação. Após alguns encontros do projeto, a mãe relatou que já havia falado com outros parentes e que "*agora todos nós teremos que aprender Libras para compreender as informações e a comunicação da Joana*" (Mãe da Joana). Nessa perspectiva, percebemos a magnitude familiar para o desenvolvimento escolar, familiar, social e cultural do filho com deficiência. A família, de acordo com Santos (2012, p. 13),

> [...] é como um pequeno exemplo de convívio social, composto de suas regras, com sua hierarquia própria, seus modos de ação e de relação que não demora muito a se estender do portão da casa para fora, chegando até aos vizinhos da rua, aos moradores do bairro, além dos parentes e amigos da família.

[10] [Sentido Figurado] Indivíduo que leva mensagens de uma pessoa para outra; mensageiro.

[11] A analogia da águia ao relato exposto está associada a atitudes de autonomia, liderança, elevação, determinação, superação e vitória, que a discente com surdez conseguiu alcançar.

Considerando os objetivos propostos pelos projetos desenvolvidos no processo de aprendizagem da Joana, os resultados foram extremamente gratificantes e valiosos, principalmente, ao evidenciarem os efeitos da disseminação da Língua de Sinais para além da escola e da sua casa, além da mudança do cenário vivido pela aluna surda, que passou de excludente e segregativo para um cenário inclusivo e bilíngue, no contexto escolar e familiar. Com esses resultados, é perceptível que, "ao mesmo tempo em que o indivíduo e sua família contribuem para a história do meio em que vivem, inferindo e transformando a cultura local, também são reconstruídos e transformados pelos elementos culturais da sociedade em que estão inseridos" (SANTOS, 2012, p. 15).

Ao sentir-se inserida nesse contexto, Joana não se intimidava em interagir com os ouvintes e ensinar sua língua em qualquer espaço em que estivesse. Se havia reciprocidade, ela ensinava e aprendia de forma colaborativa e ativa. Sendo assim, estudos e pesquisas sobre a educação de alunos com deficiência auditiva e surdez[12] surgiram a partir da experiência vivenciada com a aluna surda Joana e das abordagens de educação propostas para o público da Educação Especial, as quais emergem da Oralização, passam pela Comunicação Total (CT) e culminam com a atual proposta de ensino: o Bilinguismo.

Ao relembrar as duas primeiras propostas e as marcas deixadas em muitos alunos com deficiência auditiva e surdez, que passaram por esse desrespeito à sua identidade e cultura, sendo proibidos de usar a língua materna, busquei, a partir da experiência e da prática desenvolvida com a aluna surda, levar a proposta da educação bilíngue escolar e familiar a todos os alunos que acompanhei a partir de então, para resgatar e fomentar a autonomia e o respeito à sua identidade e à cultura surda.

Essa experiência do contexto educacional e familiar que não contempla o ensino bilíngue de fato sempre me inquietou, tanto que foi tema de pesquisa na especialização em Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez e, atualmente, é o foco desta Dissertação de Mestrado em Ensino, cujo intuito é discorrer sobre a modalidade Educação Especial, na perspectiva da Educação Bilíngue para Surdos.

Apesar de mudanças significativas no percurso educacional e das políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com surdez e/ou deficientes auditivos sinalizantes da, Libras ainda é evidente a inclusão excludente dos alunos surdos em salas de aula comuns.

A regulamentação da Libras como língua oficial para o ensino bilíngue, proposta pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, ainda não é garantia de ensino acessível aos surdos, uma vez que, apesar da publicação da lei e seu Art. 2, que institui ser "dever do poder público em

[12] Os conceitos e distinção de Deficiência Auditiva e Surdez serão abordados na Seção 2.1.

geral e de empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil" (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002, texto digital), ainda não se tornou realidade em grande parte das escolas públicas com alunos surdos inclusos.

Logo após a publicação da lei, a dificuldade foi manter o atendimento que garantisse o direito do aluno sinalizante. Assim, professores do AEE passaram a desempenhar esse papel, até que fosse promulgada a lei que oficializasse um profissional específico para tal função. Assim, a Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, foi homologada para regulamentar a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e assim garantir aos alunos com deficiência, o direito de acesso ao currículo em sua própria língua. A lei ressalta no Art. 6º, as atribuições do tradutor e intérprete no exercício de suas competências, entre as quais destacam-se:

> I – Efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdocegos, surdocegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
> II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, Lei 12.319, 2010, texto digital).

A expectativa por parte de alunos, familiares e profissionais da área para a efetivação do tradutor-intérprete Libras em sala de aula ainda permanece, isso porque, no contexto escolar pesquisado, não há esse profissional específico, sendo essa função exercida pela professora de AEE. A falta deste profissional tem comprometido tanto o aprendizado quanto desenvolvimento integral do aluno com surdez, além de dificultar o acesso e a comunicação entre surdos e ouvintes.

A realidade vivenciada traz à tona um paralelo entre o legal (leis) e o real (realidade). Essa relação entre as leis e decretos que garantem esse direito ao aluno surdo e a realidade encontrada ainda hoje em algumas vivências não é com o intuito de "proceder a uma crítica radical à inclusão em geral e à inclusão educacional, significa conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua própria emergência" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

A crítica é necessária, porque ainda é a realidade das escolas do município de Santarém-Pará, onde a implementação do ensino de Libras, tradução e interpretação curricular, bem como a comunicação entre os alunos surdos e professores/alunos ouvintes continuam sendo desempenhadas pelo professor do AEE. Essa situação poderia ser diferente, caso houvesse um intérprete para ficar integralmente com o aluno surdo em sala, para

interpretar e auxiliar na comunicação, já que o professor do AEE destina apenas algumas horas semanais para se fazer presente na sala, tendo em vista que há outros alunos público-alvo da Educação Especial para atender no AEE.

A falta de profissionais qualificados e específicos para a inclusão do aluno surdo na sala de aula comum evidencia o processo de exclusão, pois o aluno não participa e não interage nas aulas, porque os professores da sala desconhecem sua língua e não há profissionais disponíveis para mediar essa comunicação. A percepção que se tem é que o aluno surdo só existe quando o professor do AEE está presente na sala de aula, marcando assim a in/exclusão dos alunos com surdez na escola comum. Para Veiga-Neto (2001, p. 25), é perceptível que,

> [...] se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade.

Esse pensamento reflete o resultado da inclusão escolar e o desenvolvimento educacional dos alunos surdos inclusos, que, na maioria das vezes, são considerados ineficazes. Observa-se que “muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 123).

Impulsionar a prática de uma comunicação inclusiva/bilíngue que respeite e valorize a língua materna da pessoa com surdez é primordial para que a escola e a sociedade em geral se adéquem ao uso da língua brasileira de sinais, tornando-a natural entre todos e não somente entre as pessoas surdas.

Ainda se percebe um contexto segregativo, apesar das várias leis e decretos, o que causa inquietação e instiga constantes reflexões: O que falta para que a comunicação e o ensino bilíngue ocorram de fato? Se a Libras é uma língua oficial brasileira, por que somente professores do AEE e alunos com surdez devem adquiri-la? Afinal, a Língua de Sinais é apenas para uso entre a comunidade surda e professores/intérpretes de Libras?

Diante do cenário de in/exclusão de alunos surdos e a falta de uma educação bilíngue por não haver o profissional intérprete de Libras na rede pública do município de Santarém no estado do Pará, chegou-se ao seguinte **problema de pesquisa**: como o protagonismo discente no contexto da disciplina de Língua Portuguesa tem possibilitado o ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa Escrita – LPE) de um estudante surdo inserido na sala de aula comum?

A palavra protagonismo é usada no sentido de enfatizar as práticas de ensino desenvolvidas pelo aluno surdo, que expressam sua autonomia[13] no ensino da Libras, durante as aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, nas quais a professora deixa sua função de "ensinante"[14], para tornar-se uma "aprendente"[15] da Língua Brasileira de Sinais. De acordo com Much, Bonfada e Terrazzan (2018, p. 4), o protagonismo discente é permitido quando o professor desenvolve suas práticas "por meio de diferentes estratégias de ensino, 'nas quais' é possível desafiar o educando a buscar informações para resolver situações-problema, construindo assim novas aprendizagens".

Os objetivos estão articulados com as questões que nortearam o estudo: O que deve ser levado em consideração na prática pedagógica de ensino do estudante surdo? Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo inserido na sala de aula comum? As práticas de ensino utilizadas pela professora de LP possibilitam a participação do aluno? Ocorre a interação e a comunicação entre professor/alunos ouvintes com o aluno surdo? Como o protagonismo discente para a difusão da Libras pode contribuir para sua inclusão, escolarização e autonomia?

Em consonância com o problema de pesquisa apresentado, este estudo tem como **objetivo geral,** identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola de ensino comum. Para atingir este objetivo, foram pautados os seguintes **objetivos específicos**: Analisar/Compreender como ocorreu a formação da professora de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação Inclusiva Bilíngue; descrever os efeitos das práticas de ensino desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, para possibilitar o protagonismo do aluno surdo e a difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto escolar; relatar os efeitos do protagonismo discente, produzidos na vida do aluno com surdez, no contexto da sala comum.

Os estudos e as abordagens teóricas relativos à educação de alunos com surdez possibilitam uma reflexão e uma análise a respeito das políticas públicas para a escolarização do surdo e o respeito à sua cultura, à sua língua materna. A partir da contextualização desses

---

[13] Autonomia : "só é possível na pressuposição da liberdade da vontade; a vontade deve querer a própria autonomia e sua liberdade consiste em ser lei para si mesma" (ZATTI, 2007, p. 14).

[14] Ensinante *adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros*
Que ou quem ensina, geralmente por oposição a aprendente**."ensinante"** (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2021, texto digital, grifo nosso).

[15] Aprendente: substantivo masculino e feminino. Pessoa que está aprendendo alguma coisa; quem está passando por algum processo de aprendizagem; aluno, estudante: universidade traça perfil de seus aprendentes (DICIO, 2021, texto digital).

referenciais, a pesquisa organizou-se em cinco capítulos: a Introdução, que é o presente capítulo, que traz um breve relato da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da autora, destacando as inquietações relativas à problemática que fundou a pretensão desta pesquisa. Posteriormente, no capítulo 2, discorre-se sobre a Língua Brasileira de Sinais e o protagonismo discente: a manifestação da cultura surda; destacam-se os referenciais relativos às políticas públicas que regem o processo de inclusão e a participação do aluno surdo no ensino comum da escola regular, com reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas neste cenário escolar: Formação Educacional dos Surdos no Brasil, Escola Inclusiva e Escola Bilíngue: Os caminhos para a construção de uma escola que contemple a educação integral dos surdos; Inclusão escolar do aluno surdo: constituindo a identidade surda; o ensino da Libras no contexto inclusivo: permeando a cultura surda. Já no capítulo 3, faz-se referência ao que dizem as teses e dissertações sobre o ensino da Libras no contexto inclusivo, tendo o aluno surdo como protagonista; descrevem-se as contribuições de teses e dissertações que enfatizam as evidências encontradas quanto ao ensino da Língua Brasileira de Sinais no contexto inclusivo, no qual o aluno surdo atuou como ensinante, evidenciando seu protagonismo discente. No capítulo 4, intitulado entrelaçando os caminhos para a construção da pesquisa: contexto estudado e escolhas metodológicas, relata-se como ocorreu o percurso metodológico, os recursos utilizados para a geração dos dados, com destaque para os campos de investigação, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a apreciação dos dados e, finalmente, a técnica para a análise dos dados obtidos. No capítulo 5, análise e discussão dos dados/fatos e relatos sobre o protagonismo do discente com surdez, são apresentadas as informações obtidas a partir dos instrumentos de pesquisa, entrelaçando os elementos/categorias que subsidiaram a análise e a discussão, distribuídos em três categorias: A primeira, “Eu não sou preparada para o surdo”: Currículo e formação de professores; a segunda: Práticas de ensino para a aprendizagem escolar de um aluno com surdez; e a terceira: Práticas que se entrelaçam: Comunicação Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) no contexto inclusivo. O estudo é concluído com as percepções nas considerações finais, nas quais destacam-se as conjecturas evidenciadas referentes ao objetivo da pesquisa, enfatizando, com base nos dados obtidos, as principais contribuições para o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da comunicação do aluno com surdez, a partir das práticas educativas promovidas pela professora da disciplina de Língua Portuguesa, para possibilitar o protagonismo do discente surdo na sala de aula da escola regular.

2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O PROTAGONISMO DISCENTE: MANIFESTAÇÃO DA CULTURA SURDA

As políticas públicas que regem o processo de inclusão e de participação do aluno com deficiência nas atividades desenvolvidas no ensino regular objetivam a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a transformação do cenário escolar. Dentre essas transformações, destaca-se a necessidade de desenvolver propostas educacionais inclusivas, que possibilitem efeitos na prática de ensino, no sentido de estimular a participação ativa do aluno inserido, proporcionando o protagonismo discente e transformando o processo de aprendizagem.

Para que ocorra essa mudança, é imprescindível que o docente construa uma nova concepção de ensinar e compreenda que a perspectiva do protagonismo discente "trata da quebra de barreiras espaço-temporais e de uma nova dinâmica de interação" (ALMEIDA, 2015, p. 10). A transformação nas práticas escolares precisa estar atrelada às necessidades, anseios e desejos dos alunos com deficiência, como afirmam Lopes e Fabris (2013, p. 70). Somente "dessa forma, a palavra inclusão passa a abarcar as relações interpessoais, além do estar junto (entendido como condição mínima necessária, mas não suficiente para as ações de inclusão)". É, portanto, imprescindível saber conviver com as diferenças e não permitir que essas "diferenças" transformem o espaço escolar num ambiente de desigualdade e de exclusão.

A partir da Lei 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras, o cenário educacional brasileiro para alunos com surdez na perspectiva da educação bilíngue necessitou ser reestruturado para atender às necessidades linguísticas e comunicativas do aluno com surdez. Como afirma Almeida (2015, p. 113):

> Atualmente, percebemos a intensificação da presença de alunos com surdez nas escolas comuns, ao contrário do que ocorria em décadas anteriores, quando esses alunos se concentravam em instituições especiais. Essa presença traz novos desafios ao espaço escolar, que precisa lidar com a diversidade desses alunos e, também, com a diferença linguística e cultural dos alunos surdos. Nesse sentido, diversas escolas comuns brasileiras implantaram propostas específicas para a educação de alunos com surdez, promovendo a construção de uma nova realidade educacional, marcada pelo uso da Língua de Sinais e, em alguns casos, pela formação de turmas somente com esses alunos.

A condição para construir uma escola que valorize e respeite os alunos inseridos é articular metodologias de ensino que favoreçam sua aprendizagem e estimulem "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (PAULO FREIRE, 1996. p. 31). Nessa prática de ensino, é possível que os discentes se tornem os próprios agentes da construção do conhecimento, mudando assim a concepção de que apenas o professor detém o poder de ensinar. Para tanto, como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 424):

> Aprendemos quando alguém experiente nos fala e aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação [...]. O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por questionamento e experimento é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.

Ao estimular o protagonismo discente, o professor assume o papel de organizador do processo de construção da autonomia do educando, possibilitando sua atuação ativa no percurso de formação de um sujeito crítico e participativo. O professor tem, sim, um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, mas precisa quebrar a concepção tradicional de que é somente ele o detentor do conhecimento.

Assim, aborda-se o processo histórico de inclusão e a educação do/a aluno/a com surdez, enfatizando sua cultura e a legislação que garante o uso da Libras como meio legal de comunicação e expressão, bem como sua difusão no espaço escolar regular (na disciplina de Língua Portuguesa), tendo o discente surdo(a) como protagonista do ensino.

2.1 Formação educacional dos surdos no Brasil

A trajetória da formação educacional dos surdos no Brasil inicia no século XIX, mais precisamente no ano de 1857, com a fundação da primeira instituição de surdos, o Instituto

Nacional de Educação de Surdos (INES), na época denominado de Instituto Imperial de Surdos-mudos[16]. De acordo com o *site* do INES (2021, texto digital):

> Em 26 de setembro de 1857, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que mais tarde passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos. O professor francês Édouard Huet, também surdo, apresentou a proposta de uma escola especializada no ensino de pessoas surdas a Dom Pedro II. A proposta foi aceita e o governo imperial designou o Marquês de Abrantes para acompanhar o processo da criação da primeira escola para surdos no país.

O professor surdo Ernest Huet, cuja escolarização foi no instituto de surdos-mudos de Paris, trouxe o sistema usado na sua formação para aplicá-lo no Brasil. Sua ideia era alinhar a língua francesa à língua americana de sinais e incluir os sinais já usados pelos surdos brasileiros, construindo assim uma nova estrutura na língua de sinais, que se tornou a Língua Brasileira de Sinais[17]. A língua de sinais, como afirma Castro Jr. (2015, p. 16),

> [...] é um artefato cultural carregado de significação social, sendo assim uma das especificidades mais importantes da manifestação e da produção da cultura surda. Desta forma, o uso de sinais pelos Surdos ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação, constituindo-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades desses indivíduos.

O INES, que atendia surdos de todo o país, seguia um regime de internato em virtude da necessidade de receber e de sustentar a permanência dos alunos que passariam por um longo período de estudos. Formados, esses estudantes regressavam para suas comunidades, com o objetivo de difundir a Língua de Sinais, para tornar esse conhecimento acessível a outros surdos que não tinham condições de acesso. Dessa forma, o INES (2021, texto digital),

> [...] por ser a única instituição especializada na educação de surdos nesta região do mundo, por muito tempo [...] recebeu alunos de todo o Brasil e de países ao redor que não possuíam instituições similares. Inicialmente, a Língua de Sinais praticada era a Língua de Sinais Francesa, devido à nacionalidade de Huet, que teve forte influência na elaboração da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Até hoje o INES é a maior referência quanto ao ensino da comunidade surda no Brasil.

Com o passar do tempo, a necessidade de formação de professores tornou-se extremamente necessária, para que o desenvolvimento educacional do surdo fosse respaldado pelas regras estabelecidas para o ensino da Língua de Sinais. Por isso, o INES ofertou programas de formação para os professores que atuariam na educação de surdos em todo o país, os quais eram orientados na proposta do ensino de Libras vigente na época; além disso, deveriam propagar a Língua por todo o território nacional.

---

[16] Surdos-Mudos – é uma representação identitária e cultural utilizada no séc. XVI para representar as pessoas com surdez.

[17] Libras será abordada e esclarecida na seção 2.3

A política educacional de surdos no Brasil foi influenciada inicialmente pelo método francês, porém, sempre houve defensores e opositores ao uso da Língua de Sinais, o que causou divergências quanto à proposta ideal para o desenvolvimento da pessoa com surdez. Os debates resultaram na elaboração de outras estratégias de ensino que tornassem os surdos "igualados" aos ouvintes quanto à sua comunicação, desconsiderando os interesses dos próprios surdos.

Na mesma perspectiva do movimento mundial, defendia-se que a educação de surdos deveria ter como objetivo o desenvolvimento da oralidade. Nesse sentido, foi organizada a primeira conferência internacional de educadores de surdos, denominada Congresso de Milão, que ocorreu em 1880, na Itália. Na ocasião, reuniram-se educadores ouvintes para debater os rumos da educação dos surdos; no entanto, a história desse evento revela que os profissionais envolvidos nesse debate já tinham suas ideologias formadas, as quais desconstituíam a Língua de Sinais e defendiam a oralidade como proposta ideal para a educação de surdos. De acordo com Lopes e Abreu (2017, p. 6):

> As definições declaradas na Ata do Congresso de Milão de 1880 consideram o oralismo, Método Oral Puro, como superior à língua de sinais, o ensino da Língua de Sinais juntamente com a língua oral como prejuízo, recomendam ao governo que tome medidas para que todos os surdos recebam a educação necessária, que o método de ensino seja igual aos que ouvem e falam, reafirmando essas conclusões com uma proposta de que professores publiquem obras que confirmem as ideias votadas no congresso, que os alunos que aprendem a falar nunca esquecem, que os surdos possam ingressar nas escolas ainda crianças e que os professores tenham no máximo 10 alunos, e, por fim, que esses alunos sejam separados pela forma de comunicação, se foram ensinados em língua de sinais, que estejam separados dos demais.

Nesse viés, a educação de surdos no Brasil passou a desenvolver o método Oralista aprovado no Congresso de Milão, que apresentava entre seus principais objetivos, o treino fonoarticulatório para o desenvolvimento da fala e a aprendizagem dos alunos surdos através da leitura labial. Era uma tentativa de "reabilitá-los", para que se tornassem iguais aos ouvintes, falantes natos da língua portuguesa. Segundo Lacerda (1998, texto digital),

> nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo de correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras.

Durante "cem anos, os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura e sua identidade surda, sendo obrigados a se submeterem a

uma ‘etnocentria ouvintista’, forçados a imitá-los e a se esforçarem em parecer ouvintes” (STROBEL, 2006, p. 249).

Após esse longo período de massacre da cultura surda, a pretensão dos defensores dessa tendência culminou em frustrações, pois não conseguiram evidenciar o resultado defendido e esperado, quanto ao desenvolvimento escolar dos alunos surdos. Percebeu-se que as perspectivas apresentadas pelo “Império Oralista” não foram alcançadas e trouxeram à tona resultados ineficazes e desastrosos quanto à linguagem e à comunicação dos surdos que nunca se “igualou” à dos ouvintes natos, pelo contrário, como afirmam Lopes e Abreu (2017, p. 8),

> [...] essas definições só serviram para marginalizar ainda mais o surdo, lhes foram impostas metodologias oralistas com atitudes muito questionáveis, como o uso de infinitas repetições fonéticas para o treino vocal; para aqueles que não conseguiam falar mesmo com a insistência de professores e familiares, só restava o convívio com amigos surdos que, escondidos, utilizavam a língua de sinais.

As manifestações dos surdos e a insatisfação com a filosofia Oralista motivaram estudiosos e pesquisadores da área a buscar novas possibilidades de ensino para amenizar os danos causados por tal método. Iniciou uma nova fase na educação dos Surdos e novas lutas ocorreram para manter a identidade e o uso da língua de sinais. Na expectativa de obter o direito ao uso da L1, os surdos brasileiros buscaram manifestar seus desejos e anseios, pois “sempre que sua identidade está ameaçada, os surdos que se constituem enquanto comunidade convocam o debate e chamam a atenção para a cilada discursiva a que estão expondo suas lutas” (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 463).

Com o fortalecimento do uso da Língua de Sinais entre a comunidade surda e o declínio da Tendência Oralista, novas abordagens começaram a surgir entre as décadas de 1960 e 1970, visando unir a comunicação oral à língua de sinais, que se mantinha viva entre a comunidade surda.

A “Comunicação Total (CT)” ou “Bimodalismo” propunha utilizar os recursos possíveis e já utilizados pelos surdos, como: leitura labial, gestos e mímicas, escrita, pistas auditivas, aparelhos amplificadores e língua de sinais. O objetivo era utilizar todas as possibilidades de comunicação, mas ainda mantendo o foco central na comunicação oral, já que a língua de sinais, apesar de ter sido aceita, ainda não estava regulamentada como língua oficial para os Surdos. De acordo com Goldfeld (2002, p. 14),

> [...] os profissionais passaram a aliar a língua oral a elementos da língua de sinais. De acordo com os pressupostos dessa filosofia, aconteceram diversas tentativas de aproximação das duas línguas, criando línguas orais sinalizadas. Estas línguas utilizam o léxico da Língua de Sinais submetido à gramática da língua oral.

No Brasil, a educação dos Surdos pautada na CT iniciou no final dos anos 70 e perdurou por aproximadamente uma década. Essa abordagem trouxe possibilidades de os surdos usarem a língua de sinais, que, como enfatiza Lacerda (1998), favoreceu de maneira efetiva o contato com sinais, que até então eram proibidos pelo Oralismo, propiciando que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, fora do trabalho. Apesar de algumas vantagens apresentadas pela tendência CT, os resultados não foram comprovadamente eficientes, o que despertou entre os surdos, insatisfação com a proposta e a busca pela valorização da Língua de Sinais como língua oficial da comunidade surda. "A Comunicação Total também não surtiu resultados satisfatórios, visto que a sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais (Bimodalismo) e por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes dificultava a aprendizagem dos alunos" (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 7).

Notadamente, as tendências educacionais apresentadas e praticadas com a comunidade surda brasileira representam, como menciona Quadros (2008, p. 26),

> […] grande parte da história da educação dos surdos no Brasil. Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o Oralismo e o Bimodalismo nas escolas brasileiras; porém, há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos. As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e o valor da sua língua, isto é, a Libras.

Ao perceberem que as transformações educacionais a que foram submetidos, desde o método Oralista até a Comunicação Total, não contribuíram para o seu desenvolvimento integral, a comunidade surda brasileira retoma a luta pela garantia do direito ao uso da sua língua natural, a Libras e passa a marcar a história da educação de surdos com movimentos em prol da defesa da Língua Brasileira de Sinais.

No início da década de 1990, movimentos importantes favoráveis a essas mudanças surgiram no cenário brasileiro. Entre esses movimentos, Brito (2016) destaca os que mobilizaram vários setores públicos e associações para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e sua difusão, como

> [...] a promoção de cursos dessa língua para a formação de intérpretes e capacitação de instrutores surdos, as passeatas, reivindicações e busca de apoio junto a órgãos estatais, a constituição do Comitê Pró-Oficialização da Libras, a formulação e a entrega de documentos, manifestos e abaixo-assinados a autoridades públicas, a condução das associações locais e regionais de surdos para obter a aprovação de leis municipais e estaduais de reconhecimento da e o Libras *lobby* junto a parlamentares (BRITO, 2016, p. 768, grifo nosso).

No ano de 1993, a Federação Nacional de Surdos (FENEIS)[18] redigiu um documento de suma importância, intitulado "As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos", que requer o reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural dos surdos, devendo o Estado e a sociedade reconhecer a comunidade surda como uma minoria linguística e cultural (KLEIN, 1995, p. 7).

Em 25 setembro de 1994, na cidade do Rio de Janeiro, surdos e ouvintes representantes da FENEIS realizaram a "Marcha Surdos Venceremos", como forma de protesto e de manifestação a toda a sociedade, de suas reivindicações relativas ao reconhecimento oficial da Língua de Sinais e a garantia do uso e da difusão da Libras como meio legal de comunicação e de expressão para toda a comunidade surda. Além disso, exigiam que a escolarização de toda pessoa com surdez fosse através da língua de sinais, o que necessitaria o apoio de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, nos espaços escolares e públicos. Nesse sentido, a afirmação de Brito (2019, p. 3):

> A literatura das últimas décadas sobre a história e a educação dos surdos, independentemente de dialogar com as teorias dos movimentos sociais, vem reconhecendo a relevância das ações coletivas de sujeitos surdos na conquista de direitos, como a aprovação da Lei de Libras e a criação ou a manutenção de escolas bilíngues para surdos.

No ano de 2003, no Brasil, o processo educacional de alunos com deficiência teve como suporte o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", através do qual foram organizadas formações em nível nacional, para gestores e educadores de todo o país, para que promovessem "a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade" (MEC, 2008).

As lutas ao longo de décadas e a conquista da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais pela comunidade surda brasileira são um marco histórico na educação dos surdos no Brasil, o que é corroborado por Quadros e Stumpf (2009, p. 170):

> No caso do Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – desempenhou esse papel. Ao longo dos últimos 20 anos, a FENEIS, representando os movimentos sociais surdos brasileiros, estabeleceu como meta o reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais. Esse processo culminou com a Lei 10.436, a chamada Lei da Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais.

Conquanto essa primeira grande passeata tenha sido realizada principalmente sob a égide do discurso dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência, é possível notar, um ano antes de ela ocorrer, o primeiro registro documental da guinada discursiva que se

[18] Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, "fundada por ativistas surdos na cidade do Rio de Janeiro em 1987 e desde então comandada por eles" (BRITO, 2016, p. 767).

consolidaria no movimento surdo, ao longo dos anos 1990. Como resultado dessas reivindicações, ocorreram muitas mudanças na educação dos Surdos, entre elas, uma nova metodologia de ensino que está em vigor até os dias atuais, o Bilinguismo. Nessa perspectiva, anos depois, a comunidade surda conquistou o direito ao uso e à difusão da Libras.

A Lei da Libras despertou a expectativa da comunidade surda brasileira e de defensores da língua de sinais, para que seus anseios e desejos fossem postos em prática, como afirma Brito (2019, p. 14):

> Constatamos que a principal preocupação educacional expressa nos documentos a que tivemos acesso era garantir, antes de qualquer coisa, a possibilidade de utilização da Língua de Sinais por alunos surdos dentro de escolas e classes especiais, de modo autorizado, protegido por força da lei.

Com a homologação dessa lei, foram apresentadas mudanças significativas na educação de surdos, desde acessibilidade à informação no processo de escolarização por meio da Língua de Sinais até sua inclusão como disciplina curricular na formação do professor do magistério e de profissionais da área de fonoaudiologia, como consta no art. 3º do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

> A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005, texto digital).

Nessa perspectiva, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou, em 2006, o primeiro curso de licenciatura em Letras-Libras, no qual disponibilizou aproximadamente quinhentas vagas distribuídas em polos por todo o país, com aulas na modalidade de Educação a distância (EAD), para dar condições de acesso a alunos surdos e ouvintes do Brasil. O objetivo do curso era formar e qualificar profissionais que pudessem compreender a Língua de Sinais e praticá-la no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

> O curso é Letras, licenciatura em língua brasileira de sinais, que tem o compromisso de formar professores dessa língua, além do desafio de buscar traduzir essas formas de ensinar e aprender dos surdos na língua brasileira de sinais. Propor um curso de Letras - Libras requer pensar um curso de um jeito surdo de entender os conceitos e processar o conhecimento. O desafio da formação de professores de Língua de Sinais passa pela própria língua e envolve, também, as formas de produzir e visualizar o conhecimento (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 172).

Na expectativa de garantir educação de qualidade e com acessibilidade a todos os alunos com deficiência no Brasil, foi criada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE), tendo como objetivos:

> Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p. 14).

Legalmente, visou-se constituir políticas públicas que promovessem a implementação da educação acessível aos alunos com deficiência. Quando se refere à educação dos surdos na perspectiva bilíngue, a PNEE enfatiza:

> Para a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/ Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de e Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (MEC, 2008, p. 19).

Retomando as propostas apresentadas no Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no art. 22º, foi definida a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva", ressaltando que, para a garantia da inclusão escolar de alunos surdos ou com deficiência auditiva na educação básica, as instituições federais passam a responsabilizar-se pela organização de:

> I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; 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 (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005, texto digital).

A inclusão escolar de alunos surdos ultrapassa a simples inserção em sala de aula comum como direito à educação. Inserir não é incluir. Inclusão é garantir que esse direito seja efetivado com equidade e respeito às necessidades específicas de cada indivíduo. Nessa perspectiva, como enfatiza Paulo Freire (1996, p.32), é extremamente necessário que o educador tenha "respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando" e, na prática educativa, atue de forma coerente com este saber, criando possibilidades que valorizem as virtudes ou qualidades dos discentes com surdez inseridos nas classes comuns.

Assim, “a presença na sala de aula do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) pode viabilizar um processo ensino-aprendizagem mais eficaz, visto que o aluno surdo pode contar com a interlocução feita pelo intérprete” (SALES; LACERDA, 2015, p. 19).

Apesar dos avanços apresentados em propostas e políticas públicas para a educação dos surdos no Brasil, é notória a grande barreira na implementação do direito ao profissional TILS, principalmente, quando este aluno está incluído em escola comum. A falta de profissionais qualificados para desempenhar essa função ou a não aplicabilidade do direito do aluno surdo de ter acesso a esse profissional evidencia a ineficácia do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, incluídos em salas comuns da educação básica.

A inclusão escolar de alunos com surdez em classes comuns não satisfez e ainda não satisfaz em muitos casos os anseios e expectativas educacionais dos surdos e de inúmeros pesquisadores da área. Após alguns anos da regulamentação da lei que garante educação inclusiva com apoio de TILS, a realidade evidencia outro cenário: o retrocesso na educação dos surdos. Essa constatação é fundamentada por Lacerda, Gracia e Jarque (2020, p. 302):

> Ao mesmo tempo, a atual política educacional de inclusão defende que o público-alvo da educação especial (PAEE) frequente escolas comuns próximas a seus domicílios, compreendendo a inclusão com ênfase apenas na aceitação social da presença desses alunos em salas de aula no ensino regular. Entretanto, se o objetivo é oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e de desenvolvimento, os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, nos quais circulem a Libras e a Língua Portuguesa, o que não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para se relacionarem com ele.

Em 30 de março de 2007, ocorreu a Convenção Internacional em Nova York para a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência. A partir desse evento, surgiu no cenário educacional inclusivo brasileiro, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que, no Art. 1º, recomenda que “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” (BRASIL, Decreto nº 6.949, 2009, texto digital).

Nessa nova abordagem da legislação, concernente aos direitos das pessoas com deficiência quanto aos aspectos educacionais, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, aponta, no Art. 24, os rumos da educação brasileira, reconhecendo o direito da pessoa com deficiência a ter igualdade de oportunidades no sistema educacional inclusivo, em todas as etapas e níveis de escolaridade, ao longo da vida, apresentando como objetivos principais:

> a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e de autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

> b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
> c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, Decreto nº 6.949, 2009, texto digital).

Ao abordar os direitos educacionais da pessoa com deficiência auditiva ou surdez, a proposta do decreto enfatiza ainda que a concretização desse direito deverá ser assegurada pelos estados, garantindo a esses alunos a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados tomarão medidas apropriadas, incluindo a facilitação do aprendizado da Língua de Sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda (BRASIL, Decreto nº 6.949, 2009).

2.2 Escola Inclusiva e Escola Bilíngue: os caminhos para a construção de uma escola que contemple a educação integral dos surdos

Quanto à escolarização considerada ideal para a pessoa com surdez, muitas são as discussões a respeito do melhor caminho educacional a ser seguido. A ideia central do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na educação dos surdos parte da premissa de que sua L1, a Língua Brasileira de Sinais, seja respeitada e desenvolvida como língua de instrução.

Essas inquietações consideram ineficientes os resultados na educação dos surdos, principalmente, em função da falta de implementação de garantias legais para a promoção de sua identidade linguística, uma vez que,

> [...] se assumirmos que a inclusão escolar diz respeito à efetivação do processo de escolarização de alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem, como a questão da língua no caso dos surdos, o parâmetro para definir a escola mais adequada é o êxito no processo de escolarização (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p. 56).

Os aspectos observados despertaram a discordância entre a comunidade surda e os defensores da escola inclusiva com relação à escola ideal para os surdos. De um lado, defende-se que a educação bilíngue, de fato e de direito, deveria ocorrer em Escolas Bilíngues, onde a criança surda possa interagir com seus pares e construir sua identidade, a partir da aquisição da Língua de Sinais como primeira língua: “na escola de surdos, a criança surda poderá tornar-se falante em língua de sinais, poderá adquirir uma língua, o que será

fundamental para qualquer aprendizagem, seja essa acadêmica ou social, e para sua constituição de sujeito" (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p.55); ao contrário do modelo educacional da Escola Inclusiva, que tem como proposta, de acordo com PNEE/2008, incluir alunos em classes comuns, com apoio de tradutores/intérpretes e professores de AEE, a ser obrigatoriamente "realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua [...]" (MEC, 2008, p. 22).

Na Conferência Nacional de Educação de Surdos (CONAE), realizada em 2010, foram apresentadas diversas reivindicações da Comunidade Surda Brasileira, que defendia principalmente a educação em Escolas Bilíngues; no entanto, os surdos não foram "ouvidos" pelo Conselho, que defendia a manutenção da inclusão escolar como proposta ideal para a escolarização e a participação dos alunos com surdez e a interação com alunos ouvintes, entendendo que "incluir significa, então, restaurar uma ordem natural perdida, isso é, voltar a um estado original que seria próprio do mundo e, bem por isso, da própria natureza dos seres humanos" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 128).

A defesa da Escola Inclusiva como possibilidade de minimizar o fracasso escolar dos alunos com surdez tem sido reforçada pelas políticas públicas como o melhor caminho para promover sua aprendizagem, participação e interação no meio escolar e social. As propostas apresentadas pelo modelo de educação inclusiva, como especificam Aspilicueta e Cruz (2015, p. 55), devem

> [...] assumir a inclusão em escola regular como direito de todos, não deve instituí-la como obrigatória para todos. O discurso inclusivista aponta para avanços importantes em nossa sociedade e em nossas escolas ao propor que essas passem a estar preparadas para receber todos aqueles que dela quiserem tomar parte. Entretanto, há de se preservar o direito também à escolha.

A partir dessa concepção, a Diretoria de Políticas Públicas referente à Educação Especial anunciou, em março de 2011, o fechamento do INES[19], pois a recomendação do MEC era que todos os alunos surdos passassem a frequentar a escola comum e recebessem o apoio educacional bilíngue na própria escola, através do AEE[20] para alunos com Surdez.

A possibilidade de fechamento do INES mobilizou o país a organizar "O Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda", realizado nos dias 19 e 20 de maio de 2011, em Brasília. O movimento contou com a presença de surdos de todas as regiões do Brasil,

---

[19] INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos-RJ, reconhecido como órgão do Ministério da Educação por ser o centro nacional de referência na área da surdez no Brasil.

[20] O AEE para alunos com Surdez compreende três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS, Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa Escrita-LPE.

além de professores e intérpretes. De acordo com a Revista Feneis nº 44, publicada no trimestre junho/agosto do mesmo ano, o movimento contou com a participação de aproximadamente quatro mil pessoas que realizaram várias atividades, entre elas, o acampamento do grupo em frente à sede do MEC, com faixas mostrando a indignação com a atual proposta de ensino do Ministério da Educação (STROBEL, 2011). Essa manifestação, segundo Strobel (2011, p. 3), demonstra o caminho da luta coletiva em prol da escola bilíngue:

> Fomos a Brasília lutar pelos nossos direitos e conseguimos, ao menos, nos fazermos ser vistos e ouvidos. É como se despertássemos um leão dentro de nós e a vontade de lutar e de fazer justiça. A grande mobilização que a comunidade surda fez no Planalto e no MEC mostra que estamos verdadeiramente unidos no mesmo objetivo: cuidar do futuro das nossas crianças. Nesse ponto, todos concordam. A escola bilíngue é comprovadamente a melhor para a socialização, a alfabetização e a inclusão social de surdos.

As reinvindicações apresentadas confrontavam as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação, indo ao encontro do Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Essa referência está explicitada no Art. 24, que enfatiza que "os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação". Contudo, apenas reconhecer não é suficiente para garantir a efetivação desse direito; é imprescindível que ocorra sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O Estado tem a obrigação legal de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolaridade da pessoa surda ou com deficiência auditiva, que garanta efetivamente o aprendizado ao longo da vida, como proposto no Art. 24, que destaca:

> Garantia de que a educação de pessoas, em particular de crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, Decreto nº 6.949, 2009, texto digital).

Embasados pelo Decreto nº 6.949/2009, que evidencia o direito de manter a educação em escolas e institutos bilíngues, como o desenvolvido pelo INES, os manifestantes mantiveram-se firmes na luta em defesa da escola bilíngue. Em outra manifestação, fizeram apresentações teatrais em Libras em plena rua, com o intuito de defender a cultura surda e chamar a atenção do ministro da educação da época, Fernando Haddad, para que recebesse a comissão representativa da comunidade surda e, por conseguinte, retificasse a publicação da extinção das escolas bilíngues e o fechamento do INES. Essa manifestação, de acordo com Strobel (2011, p. 08), representou "uma marca histórica nas lutas dos surdos, podendo ser

considerada um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência".

O trabalho desenvolvido pelo INES, desde sua fundação até os dias atuais, sempre destacou sua principal missão de

> [...] promover a produção, o desenvolvimento e a divulgação nacional de conhecimento tecnológico e científico sobre a surdez. Além disso, tem também como objetivo garantir o completo desenvolvimento da pessoa surda, o respeito aos seus direitos e sua plena socialização (INES, 2021, texto digital).

Parte dos manifestantes deslocaram-se até o Congresso Nacional onde tramitava a pauta referente ao Plano Nacional e, após muitas discussões, acrescentaram à redação do PNE, na "Meta 4", que os surdos teriam o direito garantido à oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, bem como, em escolas inclusivas. De acordo com Campello (2009, p. 36):

> O conceito de bilinguismo trabalha com a introdução da aceitação da surdez como identidade natural e convencionada pela comunidade surda e, assim sendo, poderá almejar, assim como pessoas não-surdas, os diversos campos de atuação. O bilinguismo defende que os Surdos formem uma comunidade, com cultura e língua própria; e procura fazer entender que os Surdos têm suas peculiaridades, a sua língua e a sua forma particular de sentir e de pensar, não ligando para os aspectos negativos da patologia da surdez. Também reforça a introdução do bicultural para que os surdos possam obter conhecimentos acerca da sua língua, com o objetivo de desenvolver a identidade cultural e ajudar a afirmar seus valores culturais. Isso reforçará um melhor entrosamento no seio multicultural que se estende no mundo.

Essas conquistas respaldam a importância da Língua de Sinais para a identidade da pessoa surda, para sua valorização e autonomia, como um ser capaz de desenvolver-se e de desempenhar diversas funções sociais, tendo o direito de usar e de difundir a Libras nas interações, não só na comunidade surda, mas também na de ouvintes de qualquer parte do país. Reafirmando a ideia de Skliar (2009, p. 11, grifo do autor),

> [...] *o ser surdo* não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Nesse sentido, é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural.

Implementar políticas públicas específicas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com surdez é uma obrigação do Estado, visto que a população educacional de surdos tem crescido muito nos últimos anos. No entanto, o que se observa na realidade educacional brasileira, como afirmam Lacerda e Gonçalves (2013, p. 75), é que,

> [...] apesar do consenso entre os profissionais da importância da implantação de Programas de Preservação Auditiva em escolares, há ainda poucas iniciativas no Brasil nessa direção. O que existe, frequentemente, é a realização de triagens

> auditivas, visando à identificação de escolares com alterações auditivas, mas sem a introdução de ações preventivas.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), cerca de 5% da população, correspondente a mais de 10 milhões de pessoas, apresentam deficiência auditiva; destes, 2,7 milhões são acometidos de surdez profunda.

A deficiência auditiva, caracterizada de acordo com o grau da perda, possui diferentes graus que são medidos por decibéis/dB NA[21]: discreta (16-25 dB NA); leve (26-40 dB NA); moderada (41-65 dB NA); severa (66-95 dB NA); profunda (acima de 96 dB NA).

Na rede municipal de Santarém, de acordo com dados apresentados pelo Setor de Educação Especial (SEMED), em julho de 2021, estavam matriculados na educação básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, o total de 44 alunos, distribuídos entre surdos e deficientes auditivos sinalizantes da Língua de Sinais (SANTANRÉM, 2021). Esse quantitativo está distribuído entre as zonas urbana, planalto e rios, conforme descrito na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Alunos Surdos e Deficientes Auditivos – SEMED/STM/2021

	Zona Urbana	**Zona de Planalto**	**Zona de Rios**
Deficientes Auditivos	06	03	05
Surdos	23	03	04

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No Brasil, a maioria das pessoas com perda auditiva, ainda que em graus severos, usa aparelho auditivo ou implante coclear. São oralizadas por técnicas de articulação vocal para o desenvolvimento da fala e a leitura labial, formando assim um grande grupo de surdos oralizados. Observa-se que essa realidade é recorrente, porque "a busca pela fala é uma cobrança social e independe da família. Mas o fato comprometedor é que se exige sempre uma fala 'perfeita' e 'natural', como se bastasse ouvir para falar" (SANTANA, 2007, p. 134).

Nessa perspectiva de "normalizar" a pessoa surda, o implante coclear é visto, principalmente pela família, como uma saída emergencial para tornar o filho com surdez uma pessoa "normal", segundo afirma Veiga-Neto (2001, p. 25), o que reforça atitudes como o "arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade".

O fato é que essa alternativa ainda causa divergências entre integrantes da comunidade surda, pais, educadores e fonoaudiólogos e divide as opiniões acerca da eficácia desses

[21] O grau de perda auditiva é calculado por decibéis (dB NA) identificado através de exame audiométrico que pode ser realizado em ambas as orelhas (bilateral) ou para cada orelha (unilateral).

recursos utilizados para “normalizar” a pessoa surda. Ao compará-la aos ouvintes, trazem para discussão o fato de que não são suficientes para torná-los “iguais” aos ouvintes, causando, em diversos casos, frustrações aos surdos, bem como retardam seu processo de aquisição da língua de sinais. De acordo com Santana (2007), essas situações são recorrentes nas famílias com filhos portadores de deficiência auditiva, pois

> [...] a mãe ‘quer usar implante’, não quer a língua de sinais. Nesse momento, ela tem a ‘ilusão’ de que pode decidir a condição linguística da criança, como se a língua fosse algo individual e passível de “escolha”: usar sinais e falar (SANTANA, 2007, p. 31).

O treino exaustivo a que os deficientes auditivos/surdos são submetidos em sessões com fonoaudiólogo, em busca da recuperação da fala, complementado com o uso do aparelho auditivo com o intuito de recuperar a audição tem se tornando mais um empecilho para a aceitação, a aprendizagem e o uso da Língua de Sinais pela comunidade surda. Por apresentarem dificuldades na comunicação verbal, pouco desenvolvida nesses treinos, grande parte dos surdos oralizados não é compreendida pelos ouvintes, o que os leva a situações de exclusão comunicativa. Conforme estudos de Oliveira *et al.* (2015, p. 73),

> [...] para algumas famílias, essa possibilidade significa “transformar o familiar em um ouvinte”, pois a possibilidade de reabilitação com esses recursos tecnológicos modificaria completamente sua vida. Em alguns casos, isso poderia ser considerado como uma negação à cultura surda, embora a possibilidade de ouvir jamais tire desse indivíduo a sua identidade de surdo.

O que deveria ter sido implementado já na descoberta da perda auditiva acontece apenas na segunda infância ou na fase adulta, quando os pais e os próprios alunos se percebem numa realidade diferente da que almejavam ao escolherem a perspectiva clínico-terapêutica. Essa situação é recorrente em casos de grupos de crianças e de adultos surdos, que, como afirmam Aspilicueta e Cruz (2015), são aqueles que não respondem a sons da fala, mesmo com o auxílio de AASI[22]. “Para essas crianças, o desenvolvimento da linguagem oral depende de diversos fatores; no entanto, a Libras será a única língua a que poderão ter acesso de forma natural, ou seja, sua primeira língua” (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p. 53).

O relato de casos em que os surdos passaram por procedimentos de uso de aparelho, implante e Oralização e ainda assim não conseguem ser compreendidos é um dado muito expressivo entre os alunos que, atualmente, recorrem ao uso da língua de sinais. É como se fosse uma corrida contra o tempo perdido.

[22] Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI

Essa situação destaca a atual realidade e o motivo pelo qual alunos incluídos na escola comum, que estudam em anos finais do fundamental I ou II, apresentam dificuldades alarmantes quanto ao nível de leitura e de interpretação de textos.

> A questão central da educação de surdos é a linguística. As dificuldades apresentadas por alunos surdos em compreensão de textos e a sua escrita permeada por construções singulares, que atravessam as regras da Língua Portuguesa e acarretam a perda de sentido do texto, afetam todas as disciplinas escolares (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p. 49).

Aspilicueta e Cruz (2015) enfatizam que a grande maioria dos alunos surdos são apenas copistas de textos, como se fosse um treino para o desenvolvimento da escrita.

Esse cenário é ainda mais crítico quando os alunos estão inseridos em anos escolares mais adiantados, como no ensino médio e no ensino superior, que evidenciam ainda mais a realidade de surdos e deficientes auditivos iletrados, pois apresentam diferenças linguísticas e a compreensão da língua portuguesa em desenvolvimento inferior ao nível escolar em que se encontram. Esses resultados mostram "o que poderia sugerir ser uma grande contradição na era da inclusão, como podem ser compreendidos como um lúcido encaminhamento dessa controversa discussão a respeito da escolarização do surdo" (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p. 56).

Essa barreira comunicacional entre surdos e ouvintes evidencia a falta de autonomia e de liberdade da pessoa surda de poder adquirir a sua língua materna desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, Monteiro, Silva e Ratner (2016, p. 2) ressaltam que,

> [...] de modo geral, no Brasil, o discurso médico sobre a surdez reforça os aspectos negativos da deficiência. Esta perspectiva negativa em relação ao desenvolvimento do surdo negligencia a possibilidade de seu desenvolvimento bilíngue e reforça a visão dos pais de que seus filhos terão muitos problemas de desenvolvimento acadêmico e social.

Esse aspecto refere-se principalmente a casos de surdos que apresentam perdas congênitas ou adquiridas, ocasionadas na primeira infância, pelo fato de os pais não aceitarem ou, por medo do desconhecido, acabam sendo "completamente controlados pelos profissionais médicos e fonoaudiólogos, porque são estes que, inicialmente, diagnosticam, identificam e aconselham os pais ouvintes" (HOFFMEISTER, 1999, p. 114), levando os filhos surdos a terem um contato tardio com a língua de sinais.

O fato de definir a escola ideal para o aluno surdo, notadamente ainda é motivo de árduas discussões entre pesquisadores, educadores, família e comunidade surda. No entanto, o que deve ser levado em consideração como principal fator de desenvolvimento do aluno surdo

é o seu direito de adquirir a Língua de Sinais de forma natural, sem opressão ou pressão de práticas médicas, na tentativa de normalizá-los e torná-los iguais aos ouvintes.

Os surdos são pessoas com potencial de aprendizagem como qualquer outro aluno ouvinte. O que os diferencia dos demais é a limitação auditiva, que necessita, portanto, de acessibilidade. Quadros (2017, p. 755) afirma que "a Língua de Sinais apresenta um valor inestimável para os surdos e para aqueles que crescem na comunidade surda. É uma língua que permite adentrar e participar de um grupo: o grupo de surdos. Isso ultrapassa fronteiras nacionais".

Para que possam ter acesso ao conhecimento e a informações do mundo, necessitam de condições acessíveis dentro de suas especificidades e ter uma educação com respeito e equidade. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p.17) afirma que "pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, […] chegam a ela, mas os saberes socialmente construídos na prática comunitária".

A educação bilíngue como um direito garantido para a pessoa com surdez passa a ser fortalecida com a nova Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade educação bilíngue de surdos. Art. 2º: A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A: Capítulo V-A da Educação Bilíngue de Surdos Art. 60-A:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e, em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes da modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, Lei nº 14.191, 2021, texto digital).

O aluno com surdez apresenta desenvolvimento cognitivo e social idêntico ao de uma pessoa ouvinte, mas, por usarem a língua visuoespacial, passam a conhecer o mundo de forma diferente, através de experiências visuais e não auditivas. Além disso, a fala não está restrita às verbalizações, isto é, existem outros meios de falar, o que é demonstrado claramente pelo uso da língua de sinais, pois o surdo fala através das mãos. Essa perspectiva é apontada por Quadros (2017, p. 669), ao enfatizar que

> [...] a Libras, língua brasileira de sinais, é visuoespacial representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro.

Adquirir a Língua de Sinais tardiamente implica, na prática, falta de autonomia comunicativa e dificuldade de interação social do indivíduo com surdez. Ao tentarem realizar tarefas do dia a dia que envolvem a comunicação e/ou obter informações nos mais variados ambientes da sociedade, os surdos oralizados constrangem-se em usar a oralidade pouco compreensiva, tornando-se dependentes de outros ouvintes para ter "acesso" ao que necessitam ou, ainda, acabam usando gestos para complementar a fala.

O fato é que, ainda que o sujeito surdo adquira a Língua de Sinais na Escola Bilíngue ou na Escola Inclusiva, a maioria das pessoas não está capacitada para comunicar-se com ele de forma correta. Portanto, é extremamente necessário que a Língua Brasileira de Sinais deixe de ser compreendida e usada como língua apenas dos surdos brasileiros e passe a ser uma língua oficial de todos os brasileiros. Afinal, só existe comunicação quando todos os envolvidos no discurso são ouvidos e compreendidos.

2.3 Inclusão escolar do aluno surdo: constituindo a identidade surda

Desde a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no Brasil, em 1987, as lutas pelo direito da comunidade surda à aquisição, à valorização e ao reconhecimento da Língua de Sinais como sua língua oficial mantiveram-se firmes. Assim, quase duas décadas depois, o tão almejado objetivo tornou-se realidade. De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 2º, "considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras" (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005, texto digital).

O respeito à Pessoa Surda[23] ganhou força com a regulamentação da Lei 10.436/02, que passou a reconhecer a Libras como meio legal de comunicação pela comunidade surda, considerando a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa Escrita (LPE) como sua segunda língua (L2), a ser utilizada na modalidade escrita. Quanto a esses aspectos educacionais, Didó (2013) enfatiza a importância de que haja a compreensão no âmbito educacional, de que a alfabetização de um aluno surdo é totalmente distinta da de um aluno ouvinte, cujo processo envolve trabalhar sons e fonemas, o que, para um aluno surdo, é um

[23] Pessoa Surda - Após estudos, pesquisas e discussões com educadores (inclusive surdos), acerca desta terminologia, ficou comprovado que a fala não é restrita a verbalização, existem outros meios de falar e o uso da Língua de Sinais demonstra isso claramente, pois o surdo fala através das mãos.

procedimento inadequado. Para exemplificar melhor essa prática de ensino, destaca-se o processo de letramento para o desenvolvimento efetivo do aluno surdo, baseado nos estudos de Didó (2013), que destaca dois momentos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da produção textual do aluno surdo:

> **Pré-leitura:** deve explorar a imaginação e o conhecimento prévio do aluno, proporcionar um clima que desperte a curiosidade do aluno […], possibilitar que ele crie suas próprias hipóteses. No caso de alunos surdos, os recursos visuais, as ilustrações do livro ou as imagens relacionadas à leitura auxiliam na procura de um sentido, fazem com que ler um texto seja mais que decifrar códigos, possibilitando descobertas, motivando o interesse pela leitura.
> **Pós-leitura:** é a fase em que o aluno reflete, critica, compara as informações obtidas nas duas fases anteriores, faz relação com leituras anteriores, transformando sua leitura efetivamente em conhecimento e exercita seu senso crítico (DIDÓ, 2013, p. 24, grifo do autor).

O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para o surdo precisa ser desenvolvida com estratégias que estimulem a leitura e a escrita através de recursos visuais, que devem despertar a leitura e a interpretação em Língua de Sinais e, num segundo momento, o registro dessas informações através da LPE.

A proposta educacional apresentada na PNEE de 2008 com relação à educação bilíngue para surdos incluídos na escola comum "destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas" (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁSIO, 2010, p. 9).

Para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo, de acordo com a PNEE/2008, o aluno surdo conta com o apoio de profissional capacitado para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, cuja função é

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas da escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela (MEC, 2008, p. 19).

Nessa abordagem, o processo didático-pedagógico destinado ao aluno surdo deve ser desenvolvido pelo AEE, no turno oposto da sua escolarização, organizado a partir de três momentos distintos: ensino em Libras, ensino de Libras e aquisição da Língua Portuguesa Escrita. Conforme Alvez, Ferreira e Damásio (2010, p. 10), "o AEE, em seus três momentos, visa oferecer a esses alunos a oportunidade de demonstrarem e de se beneficiarem de

ambientes inclusivos de aprendizagem". Além desse apoio, o Decreto nº 5.626/2005, no Art. 14, enfatiza que

> [...] as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005, texto digital).

Além de garantir:

> I - promover cursos de formação de professores para:
> a) o ensino e uso da Libras;
> b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
> c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
> II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
> III - prover as escolas com:
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
> IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
> V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
> VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
> VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
> VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005, texto digital).

Em todos os momentos do Atendimento Educacional Especializado e/ou acompanhamentos em sala comum, quando há o intérprete de Língua de Sinais para o aluno com surdez, vários aspectos devem ser ponderados na prática pedagógica, já que cada aluno é ímpar: "a presença na sala de aula do tradutor-intérprete de Língua de Sinais (TILS) pode viabilizar um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, visto que o aluno surdo pode contar com a interlocução feita pelo intérprete" (SALES; LACERDA, 2015, p. 19), uma vez que cada um apresenta peculiaridades e características específicas. Alguns alunos, por exemplo, por terem sido inseridos no mundo sinalizante desde o início da escolarização apresentam mais facilidade na compreensão curricular, através da Língua de Sinais; em contrapartida, outros apresentam características muito presentes da época do Oralismo e da

CT, evidenciando o uso da oralidade (ainda que a fala seja pouco compreensível) e o uso simultâneo da Libras, na tentativa de compreender e de ser compreendido.

A comunicação através da oralização ainda é muito presente no cotidiano das pessoas com surdez. Essa realidade é evidenciada principalmente por tratar-se, na maioria dos casos, de filhos surdos de pais ouvintes. A maioria dos pais não conhece ou não aceita a Língua de Sinais como meio de comunicação com os filhos; por isso, predominam outros mecanismos em que prevalecem os gestos e a oralidade para a interlocução.

As estratégias utilizadas fortalecem a leitura labial como forma de sobrevivência comunicativa no dia a dia, principalmente, nos ambientes familiares, onde a comunicação em sinais é raridade. Embora a maioria dos alunos vivencie a educação em ambientes inclusivos de aprendizagem, com apoio na comunicação em Língua de Sinais, "na perspectiva do bilinguismo, como sujeito bilíngue e bicultural, pertencente a uma comunidade surda com língua e cultura próprias, ainda assim, ele está imerso numa comunidade ouvinte majoritária" (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p. 49).

Os surdos só diferem dos ouvintes por apresentarem limitações auditivas que os levam a conhecer o mundo por experiências visuais e não auditivas, mas eles têm o mesmo poder de desenvolvimento cognitivo e social que uma pessoa ouvinte. É evidente que a estimulação e desenvolvimento da comunicação em Língua de Sinais desde a infância é primordial para que a pessoa com surdez tenha melhor desenvolvimento e compreensão dos sinais que compõem a estrutura da Libras e seus níveis linguísticos, principalmente, por ser mais prazerosa para o surdo, já que ela faz parte do seu mundo e da sua cultura.

No entanto, mesmo com a regulamentação de leis e políticas públicas voltadas à inclusão escolar dos alunos com surdez e o direito ao acompanhamento de profissionais especializados, como intérprete de Libras para auxiliar na escolarização na sala de aula comum, essa não é a realidade vivenciada no caso pesquisado.

O papel que deveria ser desempenhado pelo intérprete de Libras é realizado por professor do AEE que acompanha o aluno em sala de aula, duas vezes na semana com a duração de duas horas cada acompanhamento, o que é insuficiente para viabilizar o ensino bilíngue ao aluno surdo como garante a lei quando se trata de intérprete de Libras.

O que se pôde observar no estudo de caso realizado nesta pesquisa, é que a dupla jornada de interpretar em sala e realizar o AEE em salas de recursos para o ensino da L-1 e L-2 ao aluno com surdez não tem sido suficiente para o desenvolvimento escolar desse público.

Esses resultados instigam inúmeros questionamentos a respeito do real papel da inclusão escolar na perspectiva bilíngue para alunos surdos, quando essa inclusão só é escolar.

O uso, o respeito e o acesso ao conhecimento em Libras somente ocorrem dentro da escola. Fora dos muros dela, ele é um indivíduo sem autonomia comunicativa. O que está faltando para que os surdos tenham acesso a um ensino de qualidade, pautado no direito de aprender e de comunicar-se em língua de sinais? Quando será possível a sociedade ouvinte conhecer a língua deles para que possam ser compreendidos e haja troca de conhecimentos entre surdos e ouvintes?

2.3.1 O ensino da Libras no contexto inclusivo: permeando a cultura surda

Durante décadas, as pessoas com surdez foram vistas pela sociedade como incapazes de se desenvolver. Acreditava-se que o fato de não ouvirem tornava-os diferentes do padrão ideal de seres humanos, sendo vistos, inclusive, como resultado de erro cometido pelos pais.

Assim, as pessoas que nasciam com deficiência eram consideradas pela sociedade como seres limitados e inválidos; por isso, deveriam ficar isoladas do convívio social. Os pais e familiares sentiam-se envergonhados e evitavam a presença dos filhos em ambientes públicos, levando-os à segregação. Já "na contemporaneidade, é possível perceber a ambiguidade existente entre o modo de ver e conceber os sujeitos surdos: ora como surdos, possuidores de uma língua minoritária e uma comunidade visual, ora como deficientes auditivos e passíveis de correções" (AGAPITO, 2020, p. 45).

Durante muito tempo, a sociedade e a família de pessoas surdas não conseguiram perceber o quanto a Libras é importante e significativa para o desenvolvimento comunicativo, intelectual e social dos filhos com surdez. Muitos pais achavam feia e vergonhosa a forma de comunicação da pessoa surda e não aceitavam a *maneira natural* que tinham para comunicar-se; no entanto, com o fortalecimento da Lei de Libras, essa concepção, aos poucos, foi dando lugar à aceitação familiar e social, dando direito ao surdo de utilizar sua própria língua na interação e na comunicação em todos os ambientes sociais. Skliar (2009, p. 117) apresenta relatos de pessoas com surdez sobre essa relação:

> Meus pais e as pessoas surdas com quem me relacionei em minha vida, ensinaram-me a não me concentrar na ideia da "surdez" que o "mundo dos ouvintes" emprega, mas sim na "visão" que o "mundo dos surdos" define como o centro de suas vidas. Os surdos veem sua cultura como um fator positivo de colaboração em suas vidas. Essa ideia precisa ser transmitida aos pais ouvintes pelo bem de seus próprios filhos surdos.

Após anos de supressão e de discriminação, pode-se dizer que as políticas educacionais voltadas ao direito da pessoa com surdez de usar e difundir a Língua de Sinais na sociedade brasileira não podem mais permitir o preconceito, principalmente, no que se refere à estrutura comunicativa. A língua de sinais, como qualquer outra língua, é oficial e segue padrões de estrutura e de regras que devem ser seguidas e aplicadas. Nessa direção, a contribuição de Quadros (2017, p. 771):

> Apesar de todas as suas variações e de todos os seus usos em diferentes contextos e vivências únicas de cada surdo, fica muito claro o quanto a Língua de Sinais representa uma marca cultural linguística que identifica a comunidade surda. Conhecer a comunidade surda requer conhecer sua língua, assim como qualquer outra comunidade linguística.

Ao longo dos anos, pesquisadores e estudiosos da área da surdez apresentaram propostas de ensino com metodologias que contemplavam desde a valorização da oralidade como necessária para o seu desenvolvimento, como o uso da oralidade e de sinais simultaneamente utilizados na Era da Comunicação Total; porém, nenhuma delas satisfez os surdos e/ou produziu um ensino significativo para eles.

Pautada na educação bilíngue como sendo a ideal, os caminhos metodológicos para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com surdez requerem considerar a Língua de Sinais como forma de comunicação e a Língua Portuguesa como produção escrita. Sob essa perspectiva, o aluno representa os enunciados adquiridos através da língua gestual-visual, através da qual faz a leitura do mundo, enquanto a interpretação ocorre através da produção em língua portuguesa escrita. No entanto, é imprescindível que, "na escolha de alguns fios que fazem parte dessa trama, é tangível compreender questões linguísticas e culturais desses sujeitos, visto que elas se entrelaçam aos processos cognitivos; portanto, devem ser consideradas para a mediação do ensino que os surdos requerem" (AGAPITO, 2020, p. 42).

Vale ressaltar que o aluno surdo usa a escrita como representação do conhecimento adquirido em língua de sinais; portanto, não terá a mesma estrutura gramatical da língua portuguesa usada pelos ouvintes, mas, sim, a estrutura gramatical da Libras[24], valendo-se da representação escrita da língua portuguesa usada no Brasil. Essa relação ocorre, porque "assim como as línguas faladas, as línguas de sinais não são universais. Cada uma tem a sua própria estrutura gramatical e é usada distintamente pela comunidade surda de cada país" (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 13).

[24] A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi estabelecida, na Lei nº 10.436/2002. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002, texto digital).

Para desenvolver a alfabetização dos alunos surdos em língua de sinais, assim como ocorre com os ouvintes para a aquisição da língua portuguesa, caminhos e estratégias metodológicas devem ser adotadas para que a construção e o desenvolvimento aconteçam de forma eficaz.

Nesse aspecto, a modalidade Educação Especial, que perpassa pela Educação Infantil até a Educação Superior, realizada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), tem se responsabilizado por organizar e acompanhar o desenvolvimento escolar de alunos com deficiência, inseridos na rede regular de ensino de todo o Brasil.

A SEESP tem passado por diversas mudanças ao longo dos anos. Desde a publicação da PNEE/2008, é possível evidenciar elementos, inclusive orientações para ensinar os alunos com surdez, que possibilitaram condições de acesso, de participação e de aprendizagem aos alunos inclusos, com a perspectiva de fomentar o respeito e a valorização do potencial cognitivo e socioafetivo dos alunos com deficiência, inclusos na rede regular. “O conceito de Educação Inclusiva que nos é colocado como verdade cria uma série de representações diferenciadas sobre os diferentes grupos atingidos por ela, sobre as diferentes práticas envolvidas” (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 411).

No caso de alunos surdos, a aquisição e o uso da Língua de Sinais na comunicação devem iniciar na infância, para que possa tornar-se natural, assim como ocorre com a língua oral para as crianças ouvintes. Dessa forma, o uso e a difusão entre os pares e com os ouvintes da comunidade escolar e familiar estimularão o desenvolvimento cognitivo e a participação social. Sousa (2019, p. 264) argumenta que

> [...] a valorização da Língua de Sinais na escola dinamiza o ambiente de aprendizagem como proposta de letramento, uma vez que são equacionados os discursos que se realizam nas propostas metodológicas, pois, ao possibilitar a prática com a Língua Brasileira de Sinais, pressupõe-se a valorização da cultura da Comunidade Surda inserida na dinâmica dos sujeitos ouvintes.

Diante disso, os educadores devem dar atenção a aspectos importantes utilizados na escrita da pessoa surda, ou seja, a organização e a estrutura escrita se fundamentam em palavras da língua portuguesa, mas a estrutura do pensamento é organizada pela língua visuoespacial (Libras), para expressar ideias e opiniões. Os encaminhamentos metodológicos para a inclusão e o desenvolvimento do aluno surdo, conforme contribui Flores (2021, p. 13), deverá

> [...] providenciar professores de Libras e tradutores e intérpretes deLibras. Além disso, é importante criar um espaço linguístico que oportunize que a Libras possa ser a segunda língua de todos os sujeitos da escola, e a primeira do sujeito surdo e a Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser a segunda dele.

A pessoa com surdez consegue desenvolver a interpretação e a escrita de textos em LP, mas, para que seu desenvolvimento ocorra com coerência e de maneira compreensível, é imprescindível que as ações educativas dos professores, principalmente dos de língua portuguesa, possibilitem ao aluno surdo o acesso ao ensino.

> É inviável pensar na inclusão de um discente preparando aulas que separam os sujeitos, transformando a sala de aula em situações individuais. O que precisa ser compreendido é que o processo e o tempo de aprendizagem são diferenciados, mas a aula e o espaço são os mesmos (FLORES, 2021, p. 15).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 diz que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" (BRASIL, CF, 1988, texto digital). O direito a uma educação de qualidade perpassa pelo ambiente escolar e vai muito além, no sentido de colaborar para que os familiares dos educandos possam ter acesso a esta língua, como diz a Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e dá outras providências:

> Tal política abrange: o âmbito social, o reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial (BRASIL, PNE, 2001, texto digital).

Apesar da regulamentação da Libras demonstrar uma evolução em termos de aceitação e de respeito da parte de governantes e da sociedade em geral, percebe-se que a Língua de Sinais é vista como meio de comunicação a ser utilizado somente pelos surdos nas suas interações com outros surdos ou em casos de alunos surdos desenvolverem atividades acadêmicas com profissionais da área, como professor e intérprete de Língua de Sinais. O que se evidencia na realidade educacional e na inclusão escolar dos alunos com surdez é que, por ser a Libras reconhecida como língua oficial brasileira, mas não apresentar "obrigatoriedade" para que todos os professores do ensino comum tenham conhecimento dela, a comunicação em Língua de Sinais só ocorre nas relações entre surdos e professor tradutor/intérprete ou entre surdos interagindo com outros surdos.

As barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes nos diversos ambientes de que fazem parte, principalmente na escola comum, comprovam um processo de *in/exclusão*

permanente. Com base nos estudos de Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 130, grifo dos autores), pode-se afirmar que

> [...] a *in/exclusão* aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade.

Questionar a qualidade e a legitimidade do processo de inclusão escolar para os alunos surdos é uma das principais inquietações. Remeter-se ao fato de que se a Libras é uma língua oficial brasileira, por que ainda não temos essa língua inserida como disciplina desde a Educação Infantil até os anos finais da educação básica, assim como já ocorre na educação superior? Como tornar a Língua de Sinais natural e inclusiva, se o surdo não é compreendido pela comunidade ouvinte?

É perceptível uma lacuna nesse aspecto, pois, no âmbito escolar, por exemplo, o professor ouvinte deveria conhecer e usar a Língua de Sinais para que pudesse compreender e interagir com o aluno surdo em Libras e desenvolver suas aulas "minimamente" inclusivas, afinal, "[...] educar os surdos em uma perspectiva bilíngue não pode ser traduzido apenas na garantia de um intérprete em sala de aula. As suas questões culturais precisam ser contempladas em todo o ambiente escolar" (OLIVEIRA *et al*., 2015, p. 79).

Não se trata do professor da sala de aula comum tornar-se fluente em Língua Brasileira de Sinais, mas conhecer o essencial para que a comunicação e o ensino para o aluno surdo ocorra, independentemente da presença, ou não, de tradutor/intérprete. A questão não é reduzir ou desvalorizar a importância do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula; trata-se de enfatizar que, em caso de não haver disponibilidade diária desse profissional em sala de aula para ajudar o aluno surdo, o professor da sala comum possa ensinar o aluno através da Língua de Sinais.

Dessa forma, seria possível mudar o cenário da educação inclusiva dos alunos surdos, que, na maioria dos casos, estão incluídos no espaço físico da escola, mas não nas dinâmicas de ensino da sala de aula regular.

Na realidade educacional brasileira, a presença de tradutor/intérprete educacional na sala de aula comum ainda é um direito de poucos. Nesse aspecto, Flores (2021, p. 19) contribui com a ideia de que

> [...] as políticas educacionais e linguísticas deveriam conversar entre si, buscar um espaço consistente para criar ambientes sólidos para uma inclusão de qualidade. Observo que o termo qualidade é complexo, então, refiro-me à qualidade como o ato comunicativo onde a acessibilidade comunicacional esteja presente e o status linguístico da Libras seja o mesmo da Língua Portuguesa.

A educação inclusiva é um marco histórico na educação brasileira. Na atualidade, a pessoa com deficiência é declarada como um ser capaz de evoluir e de progredir nos estudos e na vida social, pois a inclusão lhe dá o direito à cidadania em igualdade de condições. Contudo, apesar de existir na prática, a inclusão ainda enfrenta entraves, sendo um deles, a forma como é exercida.

A falta de recursos adequados e de profissionais capacitados é um fator negativo, pois em vez de educar na perspectiva inclusiva e bilíngue, muitos educadores atuam com práticas excludentes. Em muitos casos, a língua do aluno com surdez não é respeitada e as práticas metodológicas ainda seguem um foco oralista, desconsiderando a necessidade comunicativa do surdo. Sem conhecer a Língua de Sinais, a postura dos professores na comunicação com o aluno surdo é oralizar ou ignorar sua "presença" em sala de aula, causando, além da exclusão, a opressão do aluno. Nessa perspectiva, a afirmação de Oliveira *et al*. (2015, p. 78):

> Não podemos negar que a Educação Inclusiva trouxe avanços para a população com necessidades especiais, que consegue se beneficiar desse processo. Por outro lado, apesar de conseguirem o acesso à escola regular, essa população ainda não tem assegurada a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa. Especificamente sobre a população surda, as dificuldades que ela apresenta no processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem escrita são produto de vários fatores, dentre os quais podemos destacar a formação docente baseada na tradição oralista.

É recorrente nas salas com alunos surdos inclusos que a sua participação nas aulas, em muitos casos, ocorra somente quando o professor do AEE ou intérprete de Libras está presente. Esse fato ocorre, porque os professores da sala comum transferem a responsabilidade de ensinar o aluno surdo a esses profissionais, ora por acreditarem que ele é o responsável pelo ensino do aluno surdo, ora porque desconhece a Língua de Sinais, um fato desolador para os que lutam pela inclusão com qualidade, equidade e respeito às diferenças.

A perspectiva de mudança desse cenário *excludente* perpassa pela formação e pela qualificação dos professores que atuam no ensino regular, garantidas pela Lei nº 10.436/02, no Art. 4º, ao enfatizar que

> [...] o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002, texto digital).

Apesar da proposta de formação em nível superior, que contempla o ensino da Língua Brasileira de Sinais entre os componentes curriculares, ela não é suficiente para que as práticas pedagógicas na perspectiva bilíngue ocorram. Nesse sentido, é imprescindível atuar

na consolidação dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, a viver com os outros e aprender a ser, apresentadas no documento da UNESCO, em 1996, e impresso no Brasil, em 1998 (MEC, 2021). Nessa perspectiva educacional, de acordo com Delors (2003, p. 90),

> [...] para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

A educação que permeia a prática pedagógica pautada nesses quatro pilares necessita instigar a atuação dos professores para uma educação sensível, no sentido de colocar-se na pele do outro e tornar-se acessível, para que as barreiras atitudinais possam ser quebradas. Nessa perspectiva educacional, trilhar o caminho do

> [...] ideal pansófico de ensinar tudo a todos, em uma escola aberta a todos vem ao encontro da utopia da inclusão contemporânea. Ao colocar lado a lado inclusão e exclusão não como princípios distintos, mas como princípios amarrados numa mesma ordem, a inclusão passa a ser vista como ponto de chegada do processo educativo (ACORSI, 2020, p. 27).

A busca pela consolidação da educação inclusiva/bilíngue precisa primar pela elaboração e pela aplicação de propostas de ensino que contemplem uma educação para todos, com qualidade, equidade e respeito às diferenças.

3 O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LIBRAS NO CONTEXTO INCLUSIVO TENDO O ALUNO SURDO COMO PROTAGONISTA

A consulta realizada ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, no dia 14 de agosto de 2020, utilizou os descritores/palavras-chave: ensino regular; inclusão; surdez. Foram encontrados 8.146 trabalhos publicados entre 2015 e 2017, entre os quais foram selecionados 20, com os títulos mais pertinentes e próximos do tema de pesquisa. Após uma breve análise, evidenciou-se que a maioria dos trabalhos sobre alunos surdos seguia outras linhas de pesquisa, como: música, implante coclear, políticas, escola bilíngue, entre outros. Para identificar outras publicações equivalentes à pesquisa, foram utilizados os descritores: Educação Inclusiva para alunos Surdos, obtendo 16.489 resultados, num período mais recente, até 2018. Para refinar a busca de forma mais específica, aproximando-a do título do projeto de pesquisa, utilizou-se como descritores: Práticas Inclusivas para alunos surdos, o que levou ao resultado de 9.567 publicações entre 2015 e 2018. Por último, utilizando os descritores Libras-Inclusão-Protagonismo-Surdos, foram obtidos 9.551 trabalhos de dissertações e teses publicados entre 2015 e 2017, em cinco áreas do conhecimento: Educação, Direito, Zootecnia, Enfermagem e Sociais/Humanidades. Para refinar a busca, optou-se por analisar os trabalhos da área da “Educação e Sociais/Humanidades”, por estarem mais entrelaçadas com as propostas educacionais do Ensino. Esta busca levou ao resultado de 1.856 publicações.

Dessas publicações, foram selecionados 60 trabalhos, cujo título mais se aproximava do projeto de pesquisa; porém, após uma análise mais detalhada, evidenciou-se que apenas 17 tinham relação com o tema. Depois de uma leitura minuciosa, identificou-se que nenhum aborda o protagonismo de alunos surdos, mas referem-se às práticas pedagógicas

desenvolvidas no processo de inclusão desse público, tendo como proposta o ensino bilíngue e o uso da Libras no contexto inclusivo. Dos trabalhos analisados, 13 seguiam outras abordagens na educação da pessoa surda, como: análises documentais, escola bilíngue, representação social do surdo, entre outros. Por fim, a busca culminou com apenas quatro trabalhos de maior relevância e pertinência para a presente pesquisa, duas dissertações e duas teses, apresentadas no Quadro 1, na sequência.

Quadro 1 – Produções que abordam as Práticas Inclusivas para alunos surdos na Educação Básica BTD/CAPES

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2015	Dissertação	Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/mg	Lúcio Cruz Silveira Amorim	UFU
2016	Dissertação	A inclusão e a escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas	Clarice Karen De Jesus	UEMS
2017	Tese	Educação de alunos surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública	Wesley Soares Guedes de Moraes	UFF
2017	Tese	Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990- 2017): implicações à formação de professores	Silvana Elisa de Morais Schubert	UTP

Fonte: Elaborado pela autora com base em CAPES (2020).

A dissertação desenvolvida por Amorim (2015), cujo problema de pesquisa é como ocorre a formação continuada dos professores da rede municipal, para atuar nos processos de escolarização destes alunos e em que condições está sendo ofertada a acessibilidade a este grupo de alunos investigados, teve como objetivo geral, “analisar as políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia” (AMORIM, 2015, p. 23), com o intuito de perceber como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, abrangendo o período entre 2002 e 2014. A pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caráter qualitativo, cuja base teórica prima pelo enfoque sociocultural e educacional, balizado por autores como Skliar (1998), Quadros (1997), Lacerda (2002) e Silva, Dechichi e Souza (2012). No que se refere a políticas de inclusão, foram analisadas declarações e documentos legais que respaldam a inserção do aluno surdo no ensino regular histórico-cultural, pautando a “a criança enquanto sujeito sócio-histórico” (AMORIM, 2015, p. 23). O público participante da pesquisa foram alunos surdos, professores e gestores de duas escolas da Rede Municipal de Uberlândia. Os

participantes passaram por entrevistas em Língua de Sinais, gravadas em vídeo, que foram transcritas em Língua Portuguesa. Após a coleta de dados, de acordo com Amorim (2015, p. 129), constatou-se que

> [...] a Educação Inclusiva apresenta/ou problemas generalizados para o desenvolvimento dos Surdos. Na região de Uberlândia não foi diferente, pois apresentou, principalmente, problemas relativos às condições de aprendizagem dos alunos na Educação Inclusiva em salas mistas, devido ao fato de a maioria das escolas não ter professores regulares que dominem a Libras. O mesmo ocorria com os professores do Atendimento Educacional Especializado que não dominam Libras. Sabendo da necessidade de os professores explicarem os conteúdos aos alunos Surdos, surgiu a figura do profissional que pudesse mediar este contexto: o intérprete de Libras educacional, porém, nem todas as escolas conseguem contar com um intérprete de Libras para atuar na sala de aula, para acompanhar os professores. Algumas escolas oferecem intérprete de Libras aos alunos Surdos no ensino fundamental e os alunos surdos da educação básica contam somente com o professor com domínio em Libras no AEE e com o Instrutor de Libras também no AEE.

A pesquisa conclui que não basta garantir a matrícula no ensino regular/comum para efetivar a inclusão dos alunos surdos; é imprescindível que os profissionais estejam qualificados para eliminar as barreiras linguísticas e pedagógicas para contemplar a inclusão e a educação bilíngue.

Jesus (2016), nos estudos realizados em sua dissertação, apresentou como objeto de estudo, o contexto do ensino regular, no qual ocorre a escolarização e a inclusão do aluno surdo ou deficiente auditivo, tendo como objetivo geral, “compreender e analisar o processo de inclusão e a escolarização do aluno surdo e com deficiência auditiva no ensino fundamental, no município de Brasilândia/MS” (JESUS, 2016, p. 19). Os objetivos específicos desta pesquisa foram: a) traçar o percurso da inclusão e da escolarização desses alunos no município e nas escolas pesquisadas; b) identificar os desafios que ainda precisam ser superados com vistas à inclusão escolar; c) indicar as perspectivas futuras que apontam para atitudes de respeito à aquisição da Libras como língua materna**.** Os procedimentos utilizados na pesquisa basearam-se na análise documental, no levantamento bibliográfico, nas entrevistas semiestruturadas, nas observações nas classes com dois alunos com surdez incluídos em duas escolas distintas, consituindo assim a pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram professores da sala de aula comum e da sala de Recursos Multifuncionais, gestores, coordenadores, um intérprete de Libras e técnicas do Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (NUESP).

Jesus (2016) afirma que, assim como muitas outras pesquisas realizadas, os resultados obtidos em seu trabalho apontam para a mesma conclusão de que

> [...] não basta somente incluir o intérprete de Libras na escola para que a inclusão do surdo e do D.A esteja garantida. É fundamental que esses alunos sejam assistidos por professores com formação em educação especial, com ênfase na deficiência auditiva, assim como os professores das classes comuns devem ter conhecimento das particularidades linguísticas desses alunos, da estrutura gramatical da Libras e da proposta bilíngue na escolarização do surdo e do D.A. No decorrer das observações não foi possível identificar nas aulas das Salas de Recursos Multifuncionais e nem nas salas de aulas comuns o ensino de Língua Portuguesa para surdos. A metodologia utilizada para o ensino de Português é a mesma utilizada para os ouvintes nas salas comuns. Ressalta-se que nas Salas de Recursos, a escolarização estava pautada principalmente na aquisição dos sinais da Libras (JESUS, 2016, p. 103).

Em sua tese, Moraes (2017) discorreu sobre o Programa de Bilinguismo da Fundação Municipal de Educação/FME e dos desdobramentos das políticas públicas educacionais inclusivas, tendo como objetivo central:

> Analisar a prática docente na educação bilíngue de alunos surdos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ, no bojo do Programa de Bilinguismo da Fundação Municipal de Educação/FME e dos desdobramentos das políticas públicas educacionais inclusivas (MORAES, 2017, p. 05).

O estudo apresentou as experiências pedagógicas realizadas por professores das disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, professores regentes bilíngues, professores das salas de Recursos Multifuncionais/SRMs, professores de apoio especializado e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Libras, considerando as condições materiais objetivas de trabalho na referida escola. O estudo pautou-se na Teoria Crítica, utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados como instrumento de análise do processo de inclusão de alunos surdos no segundo segmento do Ensino Fundamental, levando em consideração a prática docente, a formação do professor, o currículo e suas adaptações à Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, além das contradições sociais presentes na escola como instância social. A pesquisa identificou aspectos da educação inclusiva e sua contribuição para a reflexão sobre a socialização do aluno surdo com colegas ouvintes na escola pública.

Nesse viés, a pesquisa apresenta dois elementos pertinentes a respeito do processo de inclusão do aluno surdo e a utilização da Língua Brasileira de Sinais no contexto incluso. O primeiro ponto é que "[…] não foram identificadas parcerias entre professores e intérpretes, no intuito de estruturar os conceitos e o conteúdo das disciplinas de Libras" (Moraes, 2017, p. 282), enfatizando assim a necessidade de contribuição e de trabalho colaborativo entre professores/intérpretes de Libras para a adequação dos conhecimentos curriculares em Língua de Sinais. O segundo ponto evidencia que se

> [...] os professores que lecionam no segundo segmento fossem bilíngues, os conteúdos escolares seriam comunicados de modo visual, adequados às necessidades dos alunos surdos. Atualmente, a responsabilidade pela comunicação em Libras restringe-se à função do intérprete (MORAES, 2017, p. 282).

Os estudos realizados por Moraes (2017, p. 283) concluem "que a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento da reflexão sobre as possibilidades de socialização do aluno surdo junto com alunos ouvintes na escola pública".

A pesquisa desenvolvida por Schubert (2017) apresentou como problema de pesquisa, os limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e as implicações para a formação de professores no período de 1990 a 2017. Seu objetivo geral foi "desvelar se há ou não a presença de bilinguismo nas políticas de inclusão, que possibilite a formação de professores para surdos e a efetivação da educação bilíngue em Libras-Língua portuguesa" (SCHUBERT, 2017, p. 22). Os objetivos específicos apresentados por Schubert (2017) para a consecução da pesquisa foram:

> 1) perquirir se o bilinguismo se faz presente nas políticas de inclusão para a formação de professores;
> 2) interpelar os cursos de formação de professores, nomeadamente os de Pedagogia em Curitiba e Região Metropolitana no Estado do Paraná, quanto à presença do componente curricular Libras e educação bilíngue;
> 3) analisar a realidade de professores que trabalham com surdos, para constatar se há consonância com as políticas e se o bilinguismo para surdos está na formação continuada e nas práticas em sala de aula, suas condições, limites e possibilidades (SCHUBERT, 2017, p. 22).

A pesquisa foi desenvolvida por análise documental de cunho nacional e internacional, bem como de documentos produzidos por movimentos sociais de surdos sobre educação e inclusão. Também contou com entrevistas e questionários direcionados aos gestores, professores surdos e ouvintes que trabalham com surdos na educação básica e no ensino superior, além de pesquisa de campo em instituições com matrículas de surdos. Abordou-se o Método da Economia Política, destacando as categorias do método: totalidade, contradição e mediação; e as categorias do objeto: política, inclusão, colonialismo e bilinguismo. A análise dos dados empíricos ratifica que os limites e possibilidades da educação bilíngue estão no bojo das políticas para a inclusão e que cada avanço no sentido da formação bilíngue se encontra no escopo da formulação e da implementação dessas políticas; no entanto, a Língua de Sinais é predominantemente apresentada na formação de professores como instrumento de acesso à Língua Portuguesa, não como primeira língua para as mediações educacionais dos surdos.

Nos estudos e resultados evidenciados, Schubert (2017, p. 240) aponta contradições existentes entre,

> [...] a inclusão e a exclusão dos surdos com a implementação das políticas, pois estamos num contexto em que inclusão e exclusão se alternam. Essas contradições se apresentam por projetos antagônicos que se colocam em movimento entre a inclusão, a exclusão e o bilinguismo, por meio dos quais constatamos avanços e recuos, entre a manifestação da oralidade, mas ao mesmo tempo professores bilíngues inseridos até mesmo na escola oralista e a Língua de Sinais fluindo na informalidade dos corredores dessas escolas.

Schubert (2017) conclui ressaltando a necessidade urgente de "implementação da abordagem bilíngue para surdos desde a educação infantil, estendendo-a por toda a educação básica, além da inserção da Libras nos cursos de graduação". É evidente que todo esse aparato "requer investimento político, arquitetônico, linguístico e, no que tange à formação do professor, envolve ainda outros profissionais, o que não é possível apenas pelas políticas de inclusão" (SCHUBERT, 2017, p. 242).

A dissertação desenvolvida por Amorim (2015) contribui para o estudo investigativo desta pesquisa, ao concluir que, para que ocorra a Educação Bilíngue para os Surdos em espaços escolares comuns, eles deverão apropriar-se de subsídios que levem à equiparação educacional dos surdos, assim como ocorre com os ouvintes. "Desta forma, serão capazes de se incluir realmente no meio social e educacional, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade e da educação inclusiva" (AMORIM, 2015, p. 134).

O estudo realizado por Jesus (2016) aproxima-se da pesquisa a ser desenvolvida, no sentido de enfatizar a necessidade de serem desenvolvidas práticas inclusivas na sala de aula comum, como ponto fundamental para que ocorra o envolvimento e a participação do aluno surdo, de forma significativa e participativa, tornando o processo da educação inclusiva responsabilidade de todos, em vez de limitá-la apenas aos que estão em sala de aula. Amorim (2016) contribui com esse trabalho de pesquisa, afirmando ser imprescindível o envolvimento da equipe gestora e dos demais profissionais da escola, para que possam atuar de forma ativa e colaborativa na efetivação da inclusão escolar e da educação bilíngue.

Os relatos de Moraes (2017) corroboram com a pesquisa, ao evidenciarem que ainda existe uma lacuna latente quando se trata de práticas pedagógicas inclusivas, pois, na maioria das vezes, o processo de inclusão escolar se limita apenas à efetivação da matrícula do aluno. É imprescindível que essa concepção de inclusão seja eliminada e passe a ser compreendida como efetivação da participação escolar do aluno, através de estratégias que facilitem sua aprendizagem. Moraes (2017) conclui que, para isso, é necessário que os professores do ensino comum se tornem bilíngues. Isso não significa dizer que precisam ser fluentes em Libras, mas, com toda a certeza, necessitam aprender o essencial para comunicar-se com o

aluno surdo, colocando em prática a função de ensinar o currículo não só para os ouvintes, mas também para o aluno com surdez.

Assim, a tese de Schubert (2017), junto com outros estudos sobre o tema, contribui para que se revejam as políticas inclusivas e aponta a necessidade de se somarem lutas nesse sentido. A pesquisa corrobora ressaltando a necessidade de formação não só para os professores e intérpretes, mas também para os educadores do ensino comum, pois a falta de formação continuada faz com que o processo metodológico inclusivo seja ineficaz.

A análise das pesquisas selecionadas evidencia que o processo inclusivo de alunos surdos na sala de aula comum ainda enfrenta muitas barreiras, entre elas, a falta de formação dos professores, de conhecimentos sobre a Língua de Sinais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário em que a maioria dos professores licenciados não se sente capacitado para atuar no processo inclusivo de alunos surdos, seja por falta de conhecimento e uso da Língua de Sinais para a interação e a comunicação, seja por não buscarem alternativas metodológicas evidencia que a educação dos surdos inseridos na rede comum de ensino está muito aquém do que propõem as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, o que levanta vários questionamentos, entre eles, como tornar-se um professor inclusivo atuando com metodologias tradicionais?

Entende-se que a prática docente deve seguir o caminho colaborativo e construtivo, em que o compartilhamento de experiências educacionais entre o professor da sala comum e professor de AEE e/ou intérprete de Libras possibilite a mudança da visão dicotomizada do professor regente de que o aluno surdo inserido na sala de aula seja responsabilidade do intérprete de Libras e favoreça a harmonia educacional e a construção da proposta bilíngue de educação.

Os trabalhos analisados apresentam em sua essência a necessidade de mudanças nas práticas educacionais inclusivas e da postura do professor da sala de aula comum, para garantir uma educação de qualidade, com equidade. Sampaio e Sampaio (2009, p. 94) ressaltam a relevância do vínculo professor-aluno para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a “importância de o professor acreditar no ‘poder’ deste vínculo que caracterizaria uma posição inclusiva, não só da deficiência, mas, igualmente, de outras diversidades, significando o seu compromisso com a tarefa educativa”.

Além disso, é preciso considerar que o fazer pedagógico precisa da participação efetiva não só dos professores da sala de aula comum e do AEE, mas de toda a equipe escolar, em articulação com a família.

A educação inclusiva para alunos com surdez pode apresentar um novo cenário educacional se os professores desenvolverem estratégias em que o aluno surdo possa atuar nesse processo, tornando-se protagonista, pois um dos pontos fundamentais da educação inclusiva é valorizar as potencialidades e competências do aluno e não enxergar a deficiência como fator de representação da pessoa surda.

4 ENTRELAÇANDO OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO ESTUDADO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O presente capítulo trata da análise descritiva de um estudo de caso baseado numa proposta educacional desenvolvida no ano de 2020, pela professora do componente curricular de Língua Portuguesa, em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE e uma aluna surda a ser denominada de Dayana, que cursava o último ano do ensino fundamental.

No estudo apresentado, a professora do AEE desempenha função de professora e intérprete de Libras em sala de aula, duas vezes na semana com a duração de aproximadamente duas horas cada acompanhamento. Essa realidade ocorre, porque a rede pública municipal de Santarém/PA não dispõe de profissional tradutor-intérprete de Libras escolar para aluno surdo. Assim, essa função é desempenhada pelo professor do atendimento especializado com conhecimentos em Libras.

Com dupla função, o professor do AEE realiza orientações semanais aos professores da sala de aula comum para que possam desenvolver suas atividades curriculares com a participação do aluno com surdez, mesmo quando não é possível contar com a presença do professor especializado para fazer a interpretação em Língua de Sinais.

Ao deparar-se com a necessidade de interagir com a aluna surda para tentar aproximar suas práticas ao ensino bilíngue, a professora Mara trouxe à tona, durante conversas de orientações com a professora do AEE, a necessidade de buscar possibilidades pedagógicas para promover um ambiente inclusivo e comunicativo em Língua de Sinais.

Durante a conversa, a professora do Atendimento Educacional Especializado apresentou à professora de LP a experiência vivenciada anteriormente (em outra escola) com a aluna surda Joana, quando desenvolveu o projeto do ensino de Libras em sala de aula comum. Entusiasmada com os resultados apresentados pela professora do AEE, a professora Mara propôs o desafio de retomar o projeto para o ensino de Libras em sala de aula comum com a aluna Dayane.

Assim, o projeto "Comunicação Bilíngue: Libras/Português no contexto inclusivo", articulado pela professora do AEE e de Língua Portuguesa envolvendo a aluna surda Dayane, deu seus primeiros passos. O envolvimento social e comunicativo entre a aluna e a professora de LP/alunos ouvintes mudou o cenário escolar, tendo em vista que a Língua de Sinais possibilitou novos caminhos para a escola inclusiva.

Infelizmente, a perspectiva apresentada teve os caminhos bloqueados devido à suspensão das aulas presenciais ainda no primeiro semestre de 2020, ocasionada pela pandemia da COVID-19. Nesse cenário pandêmico mundial, o contato físico impossibilitou a continuidade do ano letivo e, consequentemente, a continuidade do projeto. Além disso, Dayane concluiu o fundamental e deixou o educandário.

Em 2021, com o retorno gradativo e semipresencial das aulas, a professora Mara foi informada de um novo aluno com surdez em sua turma (isso ocorria porque geralmente trabalhava com os anos finais do fundamental), dessa vez, o aluno do 9º ano do fundamental, denominado de "João".

Com o novo aluno, a professora de LP dialogou com a professora do AEE para que retomassem o projeto de Libras com o aluno João. Após organizarem a retomada, surgiu em consenso à necessidade de se ter um diferencial nesse novo caminho, e o diferencial foi possibilitar ao aluno surdo ser o protagonista desse ensino.

Essas perspectivas educacionais foram organizadas no sentido de colocar o aluno surdo como protagonista do ensino da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, para estimular sua participação, fomentar a comunicação entre surdo e ouvintes (professora e alunos) e possibilitar a melhoria da prática de ensino da professora de Língua Portuguesa em relação ao aluno com surdez, pois, de acordo com Brasil (2018), o aluno precisa adquirir conhecimentos e habilidades para

> [...] posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo, àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou "convocar" para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu

> contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (BRASIL, BNCC, 2018, p. 147).

A partir dessas práticas observadas (anteriormente) no cotidiano profissional, foi definido o lócus da pesquisa e os participantes do estudo realizado. Para entrelaçar os caminhos na construção da pesquisa, foram apreciados os dados referentes às perguntas abordadas, para que pudessem contribuir com o objetivo da pesquisa de identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola de ensino comum, da rede municipal de Santarém/PA. Conforme corrobora Basoni e Witchs (2020, p. 1341),

> [...] na atualidade, os estudos linguísticos das línguas de sinais, aliados a pesquisas em educação de surdos, formam a base da tendência filosófico-pedagógica que ficou conhecida como bilinguismo para surdos. Nesse sentido, a educação bilíngue para surdos tem compreendido o uso da Língua de Sinais como primeira língua e língua de instrução, e o uso da língua oral nacional como segunda língua na modalidade escrita.

Com base no excerto, são discutidas as evidências encontradas e as informações obtidas no estudo do caso pesquisado, a fim de elucidar os caminhos pedagógicos trilhados pela professora da sala de aula comum para o ensino e a aprendizagem do aluno surdo.

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa desenvolvida percorreu os caminhos da abordagem qualitativa, enfatizada por Yin (2015), considerando o fascínio investigativo que ela permite ao investigador, para estudar de forma mais aprofundada diversas situações do cotidiano, além de dar liberdade para selecionar o tema de interesse no ambiente investigado, já que todo e qualquer acontecimento da vida real pode tornar-se um objeto de estudo qualitativo.

Através da pesquisa qualitativa, o pesquisador tem a possibilidade de imergir no cotidiano dos envolvidos no estudo, através das interações sociais que trazem à tona informações imprescindíveis para a seleção dos dados reais, a partir de fatos vivenciados no lócus da pesquisa. Essa escolha investigativa surge, como afirma Creswel (2014), com a pretensão de causar impacto através da pesquisa e possibilitar a transformação do mundo educacional frente às práticas de ensino proporcionadas ao protagonismo de alunos surdos inseridos na rede comum de ensino. Nesse caminho investigativo, baseado nas pesquisas de Creswel (2014, p. 55), a pesquisa qualitativa

> [...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam a abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e a interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Por tratar-se de um recorte da realidade sobre o protagonismo do discente surdo em uma sala de aula comum, o tema foi explorado de forma mais aprofundada através da metodologia de Estudo de Caso único, baseada nos estudos Yin (1994; 2015), Gil (2002), Meirinhos e Osório (2010), com o anseio de explorar uma situação específica da vida real e descrever o contexto investigado, para formular hipóteses ou desenvolver teorias que possam explicar o fenômeno pesquisado e as situações complexas que envolvem esse contexto único de investigação.

O Estudo de Caso apresentado representa o contexto escolar e as relações sociais e comunicativas entre o aluno surdo, a professora de LP e os alunos ouvintes em sala de aula comum. Para analisar o caso, também foi investigada sua trajetória escolar na perspectiva da educação inclusiva, através de questionários semiestruturados para a realização de entrevista com seus responsáveis, com o intuito de compreender sua história de vida escolar/social e sua imersão no mundo sinalizante da Língua Brasileira de Sinais. De acordo com Meirinhos e Osório (2010, p. 52), o Estudo de Caso apresenta um conjunto de características que definem melhor esse procedimento metodológico, “como a natureza da investigação [...], o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante”.

Gil (2002, p. 55) enfatiza que os estudos e pesquisas realizados através do Estudo de Caso não tem o propósito “de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas, sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Discorrendo sobre os conceitos e abordagens relacionadas ao Estudo de Caso, Yin (2015, p. 34, grifo do autor) afirma que

> [...] há, no mínimo, cinco aplicações diferentes. A mais importante é explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos. Na linguagem da avaliação, as explanações uniriam a implementação do programa com os efeitos do programa (*U.S. General Accounting Office*, 1990). Uma segunda aplicação é descrever uma intervenção e o contexto na realidade em que ela ocorre. Em terceiro lugar, os estudos de caso podem ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação,

> outra vez, de um modo descritivo - mesmo de uma perspectiva jornalística. A quarta aplicação é que a estratégia de estudo de caso pode ser utilizada para explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados. Em quinto lugar, o estudo de caso pode ser uma "meta-avaliação" - o estudo de um estudo de avaliação.

Na presente investigação, o estudo de caso único realizado partiu da realidade educacional de um discente surdo inserido numa sala de aula comum e a proposta de ensino desenvolvida com a professora do AEE, que “tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos, público-alvo da educação especial” (MEC, 2008), em parceria com a professora da disciplina de Língua Portuguesa da turma do 9º ano, na qual o aluno surdo estuda. Nessa realidade educacional, a professora do atendimento educacional especializado desempenha a função de tradutora/intérprete em sala de aula comum e de professora de Libras/LPE na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, no turno oposto, sendo parte integrante do ambiente no qual a pesquisa foi desenvolvida.

4.2 Campos de investigação da pesquisa e sujeitos da pesquisa

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental com o nome fictício de “Santa Terezinha”, na qual, durante minha atuação profissional, foi possível identificar a problemática pesquisada. A escola, fundada há aproximadamente nove anos, está localizada na Zona Urbana do município de Santarém, estado do Pará. Possui uma infraestrutura organizada em: um refeitório, uma área coberta, dez salas de aula, uma sala de diretoria, uma de secretaria, uma sala multifuncional, uma minibiblioteca, uma cozinha, um banheiro masculino, um banheiro feminino e um banheiro infantil disponibilizado aos alunos e um banheiro unissex para os funcionários em geral.

A escola atende alunos da Educação Infantil, o Pré-I, o Pré-II e o Ensino Fundamental do 1º ano 9º ano, totalizando 835 (oitocentos e trinta e cinco) alunos, dos quais 52 (cinquenta e dois) são da Educação Infantil e 783 (setecentos e oitenta e três), do Ensino Fundamental. Na sala multifuncional, são atendidos 22 (vinte e dois) alunos com deficiência, incluídos na Educação Básica da referida escola, sete, com Transtorno do Espectro Autista – TEA; nove, com Deficiência Intelectual – DI; um, com Deficiência Auditiva – DA; um, com surdez – PS; dois, com Deficiência Múltipla – DMU; uma, com Baixa Visão – BV; uma aluna cega - DV.

O quadro funcional da escola é composto por um diretor/gestor; duas pedagogas/ técnicas em educação; uma secretária; quatro auxiliares de secretaria; quatro serventes; duas merendeiras; dois vigias; um porteiro; 28 (vinte e oito) professores, sendo 11(onze) temporários/contratados e 17 (dezessete) efetivos/concursados.

O cenário que levou à pretensão da pesquisa começou a ser desenhado em 2020, quando a professora da disciplina de Língua Portuguesa recebeu na turma, uma aluna surda, sem ter conhecimentos referentes à Libras e de como desenvolver o ensino para ela. Buscou, então, junto à professora do AEE, possíveis estratégias para desenvolver um processo de ensino que fosse acessível para ela.

No início do ano letivo, ainda não conhecíamos a aluna; por isso, foi necessário, primeiramente, um contato para estabelecer a confiança entre as partes, a fim de buscar alternativas para o ensino. Após algum tempo observando o comportamento da aluna na sala de aula, percebemos que demonstrava sentir vergonha por usar a Língua de Sinais e por ser notadamente "diferente". Essa não aceitação da sua cultura implicava seu isolamento e a falta de participação durante as aulas, principalmente, nas de Língua Portuguesa, pois não conseguia interagir com a professora por causa da barreira comunicacional (de ambas as partes), tampouco desenvolvia as atividades com qualidade, por conhecer pouco a LPE.

Era perceptível que somente quando a professora de AEE estava presente em sala e interpretava as atividades, aparentemente, a aluna sentia-se segura para participar das aulas e compreender os assuntos trabalhados, ainda que com pouca interação com a professora do Atendimento Educacional Especializado.

Durante a troca de ideias e orientações com a professora do AEE, a de Língua Portuguesa apresentou o seguinte questionamento: "*O que fazer para que a aluna consiga comunicar-se e interagir comigo e com a turma de forma autônoma?*".

Ao analisar os possíveis caminhos e a proposta de trabalho colaborativo entre ambas, chegou-se à ideia de elaborar um projeto que pudesse valorizar o conhecimento e o uso da L1 (Libras), desenvolvido pela aluna surda, em consonância com o aprendizado da L2 (Língua Portuguesa), com a professora de LP. A proposta foi repassada à equipe pedagógica da escola que, de imediato, acreditou nos frutos positivos que ela traria. Posteriormente, dialogou-se com a mãe e a aluna, colocando-lhes o objetivo do projeto e a intenção de colocar a aluna como protagonista desse ensino. Afinal, a Língua de Sinais é da sua natureza. A mãe ficou muito feliz com a ideia e a aluna ficou com os "olhos brilhando". Ser, mesmo que por alguns minutos, a detentora do conhecimento: professora da turma?! Era algo extraordinário! Mas,

ainda meio envergonhada, perguntou como ensinaria Libras se não conseguia oralizar para falar com os ouvintes?

Nesse sentido, foi apresentado o projeto "Comunicação Bilíngue: Libras/Português no contexto inclusivo", com o objetivo de favorecer um espaço de convivência e de promoção de um processo comunicativo bilíngue, Língua Brasileira de Sinais e LPE, no qual a aluna surda sairia do papel de aluna e receptora, para tornar-se protagonista, ensinando a Língua Brasileira de Sinais para a professora de LP e para os alunos ouvintes da turma. O ensino da Libras, protagonizado pela aluna surda, incluía a participação da professora de AEE, para mediar e interagir nas dúvidas apresentadas pelos ouvintes à aluna, bem como as perguntas e/ou questionamentos apresentados pela aluna surda aos alunos ouvintes e à professora.

A articulação e o desenvolvimento do projeto com vistas a incluir e a desenvolver um ensino inclusivo precisam estar alinhados entre todos os envolvidos, principalmente, entre Escola e Família, como afirmam Guilherme e Becker (2021, p. 61), pois "a inclusão escolar é um processo complexo e compartilhado, que impõe funções e deveres para todas as pessoas envolvidas, mas, em primeiro lugar, e de modo direto, devem estar os professores [...] e a família".

No ano de 2021, a professora de LP, por trabalhar com turmas principalmente de 9º ano, recebeu novamente um aluno com surdez na turma, nesse novo cenário educacional, organizado por causa da necessidade de distanciamento da COVID-19. Com essa nova estratégia de ensino, em que as aulas passaram a ser híbridas, a professora de LP buscou retomar a proposta do projeto desenvolvido anteriormente com a aluna surda "Dayane", buscando adequá-lo à nova realidade educacional, conforme comentam Guilherme e Becker (2021).

> No ano de 2020, toda a humanidade foi profundamente impactada pela chegada de uma nova doença infecciosa chamada Covid-19, causada pelo novo coronavírus. O cenário de uma pandemia que vem produzindo isolamento, mudança de comportamentos, restrições de contato e de manifestações de afeto ainda não deixa claro quais as consequências e a proporção do impacto que identificaremos no pós-pandemia (GUILHERME; BECKER, 2021, p. 56).

Os impactos educacionais sofridos pelos alunos surdos foram agravados ainda mais com o cenário pandêmico, reforçando a necessidade de retomar o projeto do ensino da Libras, para proporcionar aos colegas da sala de aula virtual e presencial, o conhecimento da Língua de Sinais e levar o aluno surdo a tornar-se protagonista do ensino e da aprendizagem bilíngue, com autonomia e criatividade.

Uma nova turma, uma nova realidade educacional. Dessa forma, foi necessário retomar desde o início, as propostas do projeto de desenvolvimento da comunicação em Libras na sala de aula, que, no primeiro semestre, foi virtual, fortalecendo ainda mais a necessidade comunicativa, já que o aluno contava com a intérprete de Língua de Sinais na aula, além de apresentar seus trabalhos e atividades em Libras, o que despertou o interesse dos colegas de turma em aprendê-la.

Devido a dificuldades relacionadas à internet local, a duração das aulas de Libras ficou reduzida a poucos minutos. Já no segundo semestre, com o retorno presencial gradativo, as aulas de Libras se desenvolveram de forma articulada e objetiva, colocando em prática a interação comunicativa entre o aluno com surdez, a professora de LP e os colegas de classe, o que possibilitou ao surdo tornar-se sujeito da própria aprendizagem, de forma participativa e colaborativa, entre professor (ouvinte) e aluno surdo, efetivando assim o protagonismo discente na implementação do ensino da Libras no contexto inclusivo, pautada nos direitos legais da inclusão e da educação bilíngue.

Os participantes da pesquisa foram selecionados considerando seu envolvimento no cenário investigado e a possibilidade de valorosa contribuição para a consolidação do trabalho desenvolvido, sendo eles: a professora de Língua Portuguesa que é concursada, licenciada em Letras e Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), denominada e identificada na descrição dos dados como “Mara”; o aluno surdo do 9º ano, protagonista da pesquisa, denominado de “João”; e a responsável do discente, identificada como “Rosa”.

Para manter a ética e a preservação do anonimato dos participantes, seguiu-se o protocolo de uso dos termos éticos, como o Termo de Anuência, para a Instituição de Ensino; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a professora e para os pais do aluno e o Termo de Assentimento, para o discente menor de idade, com o objetivo de obter a autorização dos participantes. Os termos foram entregues pessoalmente, em dias e horas pré-definidas, para que o pesquisador pudesse esclarecer as etapas da pesquisa e os procedimentos que envolveriam as participações. Após os esclarecimentos e a assinatura dos envolvidos, atestando o aceite de participação da pesquisa, deu-se o prosseguimento ao trabalho.

Para a etapa inicial, foi utilizado o Termo de Anuência (APÊNDICE A), no qual o diretor da instituição autorizou a realização da pesquisa no lócus pretendido, bem como o uso das informações coletadas no ambiente escolar durante as etapas desenvolvidas.

No segundo momento, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), aos pais/responsáveis (representado pela mãe) do aluno surdo, para que

autorizasse sua participação na pesquisa, que consistiu em responder a perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. Também foi autorizada a gravação das respostas. Além disso, foi entregue na mesma ocasião o Termo de Assentimento (APÊNDICE D), destinado ao discente surdo protagonista da pesquisa, para que seus responsáveis autorizassem sua participação neste estudo, desde a observação do dia a dia da sala de aula comum.

À professora de Língua Portuguesa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), no qual foi solicitada sua autorização e participação em todo o percurso da pesquisa, desde a observação das suas práticas de ensino à participação na entrevista realizada. O convite à professora desta disciplina e a sua participação foi de grande relevância para a realização do estudo.

4.3 Procedimentos para apreciação dos dados

A pesquisa caracterizada como estudo de caso tem sido muito utilizada por pesquisadores em diversas áreas, principalmente, nas sociais, no campo educacional. Gil (2008) corrobora afirmando que essas pesquisas apresentam diferentes propósitos investigativos, tais como:

> a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
> b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
> c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. O estudo de caso pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto nas descritivas e explicativas (GIL, 2008, p. 58).

Tendo em vista o cenário educacional pesquisado, de cujo processo participo ativamente, optou-se por explorar e descrever as informações obtidas a respeito do estudo de caso, partindo do desenvolvimento estratégico/técnico da observação participante, para percorrer o caminho do levantamento de elementos imprescindíveis para a discussão dos dados. Essa escolha investigativa está baseada nos estudos de Marietto (2018, texto digital), ao afirmar que

> [...] o pesquisador, na observação participante, coleta dados por meio da participação na vida cotidiana das pessoas que ele ou ela está estudando. A abordagem está na interação cotidiana, envolvendo conversas para descobrir as interpretações dos participantes nas situações em que estão envolvidos.

Assim, imersa no campo de pesquisa investigado, foi possível desenvolver “as grandes etapas de uma observação participante que são a preparação da pesquisa, a entrada no campo, a observação (e análise) e a conclusão (e análise)” (ABIB; HOPPEN; HAYASHI JR., 2013, p. 607).

A Lei nº 12.319/2010, que oficializa a profissão do tradutor/intérprete de Libras e garante esse profissional para auxiliar na comunicação e no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo ou deficiente auditivo sinalizante inserido em sala de aula comum, é essencial para garantir o acesso às informações curriculares que são apresentadas na língua majoritária ouvinte. No Art. 2º, enfatiza que “o tradutor e intérprete terá competência para realizar a interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, Lei nº 12.319, 2010, texto digital).

Apesar de já ter passado mais de uma década da aprovação da lei, que garante o direito a esse profissional para alunos surdos no espaço escolar, essa ainda não é a realidade de todos. Na prática, na maioria das vezes, essa função é desempenhada por professores de AEE com formação, ainda que mínima, em Língua de Sinais, sendo esse o caso explicitado nesta pesquisa.

A SRM que o aluno surdo frequenta faz parte da própria escola do ensino regular, o que possibilita o contato mais próximo entre as professoras envolvidas. Esse fator é positivo para que haja a articulação da proposta educacional com o aluno surdo, desenvolvida na sala de aula comum, alinhada ao AEE, realizado na SRM. Nesse trabalho colaborativo, são implementadas possibilidades metodológicas para colocar em prática o objetivo do MEC quanto à funcionalidade das SRM, que é

> [...] apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (MEC, 2008, texto digital).

Durante aproximadamente duas décadas de atuação na Educação Especial na rede municipal de ensino, ao refletir sobre minha prática docente como professora do Atendimento Educacional Especializado de alunos surdos, percebi uma realidade educacional que não contemplava as necessidades educativas e comunicativas deste público. Ora pela falta de um profissional intérprete em sala de aula, ora pela falta de conhecimento da Língua de Sinais por parte dos professores da sala de aula comum.

A falta de acessibilidade comunicativa entre alunos surdos e professores ouvintes reforçava a realidade escolar em que os alunos com surdez são incluídos em sala de aula, mas a maioria não é inserida no processo de ensino e aprendizagem curricular.

A primeira etapa da pesquisa foi a observação participante, de forma remota, das aulas da disciplina de Língua Portuguesa do 9º ano, nos meses de maio e junho. Os resultados da observação não corresponderam ao que foi planejado, devido às dificuldades decorrentes da falta de acesso à *internet* por parte dos alunos, o que dificultou o desenvolvimento das aulas neste formato, conforme já relatado. Assim, as observações só foram possíveis com o retorno presencial, as quais ocorreram a cada quinze dias, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2021, com duração aproximada de uma hora e meia, para a observação da organização da sala de aula e das metodologias de ensino utilizadas pela professora para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, bem como o protagonismo do discente surdo, evidenciado na interação e na comunicação em Língua de Sinais com a professora e com os alunos ouvintes, bem como seu envolvimento comunicativo e sua interação social, conforme Apêndice E.

Num segundo momento, foram realizadas as entrevistas com os participantes da pesquisa: a professora de Língua Portuguesa e o aluno surdo protagonista da pesquisa, que cursa o 9º ano, e os seus responsáveis, representados por sua mãe.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar, que inclui (efetivando a matrícula), mas exclui, porque não há participação e envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem entre professores da sala de aula comum e o aluno com deficiência, sempre me causou angústia e inquietação, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa, na qual, a maioria das atividades exige leitura e interpretação.

Diante desse cenário, surgiram alguns questionamentos que motivaram a busca de estratégias que pudessem mudar essa realidade, entre os quais, como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da LPE do aluno surdo sem a possibilidade de interação comunicativa inicial em sua língua materna, a Língua de Sinais?

Para buscar respostas a este questionamento, o Estudo de Caso realizado fundamentou-se "de um modo rigoroso, sistemático, replicável e teoricamente fundamentado, [...] e complementar ao trabalho conduzido com uma amostra de casos" (GERRING, 2019, p. 208).

A primeira etapa, para desenvolver o trabalho com foco na comunicação em Libras, consistiu em observar o comportamento do aluno na sala de aula e como era sua aceitação como usuário da Língua de Sinais. No primeiro contato com a professora do AEE, eram

inevitáveis os olhares dos colegas de classe em relação ao aluno surdo. Afinal, para eles, também era uma vivência distinta da que estavam acostumados.

Ao analisar o comportamento dos alunos, foi perceptível que não se tratava de olhares discriminatórios, mas, sim, de curiosidade; no entanto, para o aluno surdo, que não tinha nenhuma socialização comunicativa com os colegas, tratava-se de uma situação constrangedora; parecia "sentir-se" um estrangeiro em sua própria nacionalidade, na qual a língua é a brasileira de sinais, mas apenas ele, aluno surdo, fazia uso dela.

Apesar de serem da mesma nacionalidade, no caso, brasileira, surdos e ouvintes utilizam línguas diferentes, apesar de estarem num ambiente escolar inclusivo. Essa diferença cultural e linguística é muito presente ainda hoje nos espaços escolares. A mudança nas práticas e conceitos da educação inclusiva e bilíngue para os alunos surdos incluídos na sala de aula comum necessita de uma mudança na prática pedagógica da Escola Inclusiva, proposta pelos documentos norteadores do MEC/Brasil. O fato é que, como enfatiza Gesser (2012, p. 37),

> [...] aprender uma língua envolve tempo, dedicação e esforço. Trata-se de uma tarefa altamente complexa, pois muitos fatores estão em jogo: interesse, aptidão, aspectos sociopsicológicos tais como motivação, personalidade, crenças, estilos cognitivos e estratégicos.

Essa indiferença causada pela barreira comunicativa refletia-se no isolamento do aluno surdo e na falta de participação durante as aulas, principalmente, das de Língua Portuguesa nas quais as práticas de leitura e escrita são procedimentos metodológicos diários. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018), que trata da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, enfatiza a importância de desenvolver atividades com Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades, que são essenciais para que o "adolescente/jovem participe com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar" (MEC, 2018, p. 136).

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se investigar as práticas pedagógicas da professora de Língua Portuguesa, ao propor o protagonismo discente para o ensino da Língua Brasileira de Sinais durante suas aulas, na sala comum.

A opção por investigar e observar as aulas desta disciplina não significa que nos demais componentes curriculares essa dificuldade não ocorresse. Essa opção se deu pelo fato de as práticas de ensino para o desenvolvimento da leitura e da escrita serem habilidades apresentadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de levar o adolescente/jovem a "participar com maior criticidade de situações comunicativas

diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar" (MEC, 2018, p. 136). Essas práticas de ensino, extremamente necessárias para ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais, partem de práticas de linguagem vivenciadas pelos jovens para a ampliação de conhecimentos linguísticos (oral e escrito), em direção a novas experiências, que são desenvolvidas mais especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, conforme apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[25], publicada em 2018.

A seleção de habilidades propostas na BNCC, referentes aos objetivos a serem alcançados através das práticas de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, "está relacionada com os conhecimentos fundamentais, para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro" (MEC, 2018, p. 139). Estas, por sua vez, são as habilidades que os alunos surdos sentem maior dificuldade para desenvolver, já que sua aprendizagem ocorre na modalidade escrita.

Além disso, a preocupação revelada pela professora dessa disciplina, ao questionar como poderia desenvolver a leitura e a escrita do aluno, foi o ponto crucial para o processo investigativo. Ela questionou a professora do AEE a respeito de "*como ensinar leitura e escrita ao aluno surdo, se não conseguia sequer interagir em* Libras *para nortear sua prática?*" (Mara). Esses questionamentos evidenciaram seu interesse em buscar alternativas para "alcançar competências necessárias para o exercício em sala de aula" (OLIVEIRA *et al*., 2015, p. 84).

Essa situação, infelizmente, ainda é muito recorrente no cenário educacional brasileiro, principalmente, nos casos em que não há a presença permanente do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula. Além disso, como afirmam Oliveira *et al*. (2015, p. 86):

> Precisamos reconhecer que os professores que recebem alunos surdos em sala de aula nem sempre estão preparados para ensiná-los. Muitos enfrentam problemas do tipo: ausência de formação continuada; ausência de conhecimentos sobre a comunicação dos surdos; ausência de uma estrutura de apoio pedagógico, prevista na legislação; e as escolas que incluem alunos surdos não possuem em sua grade curricular a Língua Brasileira de Sinais como disciplina, entre outros.

O processo de inclusão escolar de alunos surdos sem a participação efetiva do intérprete e sem o conhecimento da Língua de Sinais por parte dos professores do regular é uma distorção do que deveria ser a Inclusão Escolar, ou seja, é apenas "uma forma de adaptar

[25] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (MEC, 2018, p. 7).

o surdo ao mundo dos ouvintes, submetendo-o a uma escola em que suas singularidades não são respeitadas" (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p. 48).

A barreira comunicacional confirma um dos possíveis motivos do baixo rendimento e desenvolvimento do aluno com surdez, quando se trata da LPE. A interação e a comunicação em Libras observada nesse ambiente, ocorria somente quando a professora do AEE se fazia presente em sala e interpretava as atividades. Nesses momentos, era perceptível que o aluno sentia-se seguro para participar das aulas e compreendia com mais clareza os assuntos trabalhados, porque havia a comunicação em sua língua. Nesse cenário e a partir da troca de ideias/orientações da professora do AEE com a professora de Língua Portuguesa, surgiu o seguinte questionamento: "*O que fazer para que o aluno consiga comunicar-se e interagir com a professora de LP e com a turma de forma autônoma?*" (Mara).

Ao analisar os possíveis caminhos e a proposta de trabalho colaborativo, chegou-se à ideia de elaborar um projeto que pudesse valorizar o conhecimento e o uso da L1 (Libras) do aluno, em consonância com o aprendizado da L2 (Língua Portuguesa), tornando as aulas diferenciadas, atrativas, possibilitando a interação e a troca de saberes entre o aluno surdo, a professora e os demais colegas ouvintes.

A proposta foi repassada à equipe pedagógica da escola, que, de imediato, acreditou nos frutos positivos que o projeto traria tanto para o aluno surdo, que desempenharia seu protagonismo mostrando seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, quanto para a professora de LP e alunos ouvintes, que estariam aprendendo a língua materna do surdo.

Posteriormente, dialogou-se com a mãe do aluno a respeito do objetivo do projeto e a intenção de colocar o aluno como protagonista desse ensino. Afinal, a Língua de Sinais é da sua natureza. A mãe ficou muito feliz com a ideia e o aluno, com os "olhos brilhando", pois poderia manifestar sua diferença linguística no contexto escolar, o que seria motivo de orgulho e de valorização da sua língua.

O projeto "Comunicação Bilíngue: Libras /Português no contexto inclusivo" teve como objetivo favorecer um espaço escolar interativo e comunicativo na proposta bilíngue (Libras e LPE), no qual o aluno surdo sairia da situação de excluído para tornar-se protagonista do ensino da Língua Brasileira de Sinais, ministrando-a e transmitindo à professora de L2 e aos alunos ouvintes da turma sua cultura linguística. Nesse sentido, vale destacar que, como afirma Sales e Lacerda (2015, p. 25), "[...] a proposta educacional bilíngue é a perspectiva que melhor compõe e articula elementos favoráveis ao adequado desempenho e educação de surdos, visto que reconhece e defende Libras como língua fundamental"; portanto, necessita ser adquirida por todos os envolvidos numa escola que se diz inclusiva.

O protagonismo do aluno inicia com a seleção dos temas/vocabulário que seriam ensinados em Libras e perpassava pelo material gestual-visual utilizado. A elaboração do plano de aula ocorria em parceria com as professoras do AEE e de LP que também sugeria algumas temáticas relacionadas ao currículo desenvolvido em aula.

O roteiro da aula e as palavras trabalhadas na Língua de Sinais eram revisados com antecedência na SRM, pela professora do AEE, junto com o aluno surdo, para que pudesse sanar as suas dúvidas, principalmente, quanto à escrita de algumas palavras, uma vez que, para associar a Libras à aquisição da LPE, a aluna escrevia em LP no quadro branco, as palavras e temáticas que ensinaria em Língua de Sinais.

Dessa forma, sentia-se segura para desenvolver a aula de Libras, tornando-se protagonista do ensino num contexto inclusivo bilíngue, que propiciou a socialização e despertou o interesse comunicativo entre os ouvintes e o aluno surdo. Nesse novo contexto, como abordam Conto e Aspilicueta (2015, p. 59), "a linguagem passou a exercer um papel essencial na constituição do ser humano".

Esse cenário levou à pretensão da pesquisa, após evidenciar a necessidade de tornar interativo, comunicativo e, principalmente, inclusivo, o ambiente da sala de aula, onde o foco principal do ensino e da aprendizagem seja a autonomia e a criatividade[26] Nesse sentido, Oliveira e Alencar (2012, p. 543) enfatizam que,

> [...] para favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos, é importante contar com professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas; educadores assim motivados servirão de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador de seus alunos.

Nesse percurso, a pretensão é tornar o aluno com surdez, sujeito da aprendizagem participativa e colaborativa entre os professores do AEE e da disciplina de Língua Portuguesa, e efetivar o protagonismo do discente surdo na implementação do ensino da Libras no contexto inclusivo, pautada nos direitos legais da inclusão e da educação bilíngue.

4.4 Técnica para a análise dos dados

Os caminhos investigativos iniciaram com o estudo de campo através da observação participante na turma de 9º ano do ensino fundamental, na qual o aluno surdo está inserido,

[26] Capacidade humana de criar e inventar novas coisas e ideias, se estimulada para tal atitude.

das práticas de ensino desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, além dos pais do aluno. O objetivo geral da pesquisa qualitativa propôs “deslindar o poder, o controle e outros motivos que cada interlocutor poderia estar perseguindo, [...] uma forma útil de compreender as relações [...] professor-aluno e colega-colega, nos contextos de sua vida real” (YIN, 2015, p. 653).

A pesquisa desenvolvida visou conhecer propostas que contribuíram para a reconstrução das práticas de ensino da professora da disciplina de Língua Portuguesa, na perspectiva de transformar a sala de aula comum num espaço bilíngue, partindo do protagonismo do discente surdo na difusão da Língua de Sinais.

As análises realizadas a partir das observações de campo pautaram-se nos direitos legais da inclusão e da educação bilíngue. Vale mencionar que as possibilidades corroborativas que subsidiaram o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos não tiveram qualquer pretensão de retaliação das práticas desenvolvidas pela professora participante da investigação. Nessa linha de investigação, como confirma Yin (2015, p. 752), a pesquisa desenvolvida de forma qualitativa não pretendeu apenas narrar às situações vividas diariamente no ambiente investigado; pelo contrário, ela foi “guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos por meio de conceitos existentes ou emergentes”, reforçando a validação do estudo realizado.

A condução investigativa através das observações e entrevistas com os participantes buscou analisar o comportamento dos envolvidos e o desenvolvimento da proposta educacional, que pôs em evidência o protagonismo discente, com o intuito de detalhar as percepções e experiências que essa proposta de ensino tem propiciado à vida de todos os envolvidos, principalmente, do aluno surdo. De acordo com Creswell (2014, p. 50),

> [...] para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e a interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas ou diretivas, baseada nos estudos de Amado (2017), que corrobora a ideia de que a entrevista é um dos meios mais poderosos para a obtenção de informações nos mais variados campos de pesquisa. As perguntas utilizadas na entrevista semiestruturada “derivam de um plano prévio, um guia onde se define e se registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação, se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao

entrevistado" (AMADO, 2017, p. 210). Os sujeitos da pesquisa foram: a professora de Língua Portuguesa, os pais (a mãe) do aluno surdo e o próprio aluno, que é o protagonista do caso estudado.

As entrevistas foram divididas em dois momentos, para dar maior consistência aos dados obtidos, possibilitando dessa forma a análise das respostas obtidas e a revisão necessária dos pontos abordados, que não ficaram explícitos no primeiro momento. Com essa flexibilização, foi possível a obtenção de informações pertinentes no segundo momento, além de esclarecer possíveis dúvidas e coletar novos elementos para melhor constituir a qualidade das informações obtidas. Dessa forma, como afirma Duarte (2002, p. 144),

> [...] à medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de 'ponto de saturação', dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos.

Diante do cenário ainda vivenciado pela COVID-19, algumas etapas da entrevista foram desenvolvidas de forma remota, principalmente a entrevista realizada com os pais e responsáveis. No início da pesquisa, houve um contato presencial com o pai do aluno surdo, no mês de agosto de 2021, quando a escola deu início às atividades semipresenciais, definidas da seguinte forma: cada semana estaria presente na escola um grupo de estudantes, divididos em grupo A e B; o grupo C permaneceria totalmente remoto, a depender da decisão dos pais.

Ao conversar com o pai, ele optou pelo retorno do filho. Assim, as observações de campo e a entrevista com o aluno e a professora foram realizadas de forma presencial. Na ocasião, conversou-se com o pai sobre sua participação e a do filho na pesquisa. Também foram apresentados os termos de consentimento e de assentimento de participação, aceitos por seu responsável (APÊNDICES B e D). Para evitar contatos presenciais, a entrevista com os pais foi realizada através do aplicativo *WhatsApp*, cujo uso eles consideraram mais tranquilo do que a plataforma digital *Google Meet*, sugerida anteriormente. A entrevista foi realizada em datas e horários previamente marcados e aceitos pelos pais.

Na ocasião da entrevista, o pai sugeriu que a mãe do aluno respondesse por áudio a cada uma das perguntas enviadas. As perguntas foram enviadas de forma escrita, seguindo o roteiro disponível no Apêndice F, precedidas de áudio para esclarecer qualquer dúvida que tivessem quanto à questão. A cada pergunta enviada, os pais retornavam a resposta (através de áudios), que ficou registrada para transcrição e apreciação dos dados.

A entrevista com o aluno, seguindo o roteiro do Apêndice H, ocorreu de forma presencial, durante os atendimentos na sala de recursos, para não atrapalhar seu momento escolar na sala comum. Por necessitar de tradução e de interpretação em Libras para compreender o contexto da pergunta, foi necessário dividir a entrevista em dois momentos. Como as aulas do atendimento educacional especializado passaram a ocorrer também por grupos, a entrevista ocorreu a cada quinze dias, estendendo-se por todo o mês de outubro/2021, dividida em dois blocos de cinco perguntas cada um. Na interação comunicativa para a obtenção das informações pertinentes à entrevista, foi feita uma pergunta de cada vez, em Língua de Sinais e, posteriormente, foi registrada a resposta em língua portuguesa escrita, pela pesquisadora. Já a entrevista com a professora de Língua Portuguesa, seguindo o roteiro de perguntas do Apêndice G, ocorreu em dois momentos, parte presencial e parte remota.

Devido à falta de tempo entre seus horários de aula, a tentativa de realizá-la de forma presencial sofreu intercorrências do ambiente escolar, o que poderia interferir no resultado da pesquisa. Diante dessa realidade, marcou-se outro momento de forma remota, usando o *Google Meet* e o aplicativo de *WhatsApp*, para o registro dos áudios das respostas, simultaneamente. As perguntas foram realizadas com maior interação e liberdade para que a entrevista fosse interativa e se tirassem as possíveis dúvidas, principalmente, a respeito de algumas expressões e termos específicos relativos à educação de surdos. A entrevista ocorreu tranquilamente, sendo possível registrar os dados.

A priori, a pesquisa propunha utilizar outros instrumentos para a produção de dados, como diário de campo, registros fotográficos e fílmicos; porém, em função do cenário epidêmico da Covid-19 que assola o mundo inteiro, as propostas investigativas necessitaram de adequações cabíveis ao ensino proposto atualmente nas escolas, onde as aulas presenciais passaram a ser híbridas. Dessa forma, mantiveram-se como instrumentos de pesquisa, o diário de campo da observação participante e os registros fotográficos que serviram apenas como fonte de informação para a escrita dos dados observados, que não foram publicados para preservar os participantes, e, por fim, as entrevistas semiestruturadas.

A escolha do diário de campo como instrumento investigativo na pesquisa qualitativa se justifica na medida em que possibilita ao pesquisador, o registro de informações, durante todo o processo da observação participante. Essas anotações de campo, de acordo com Trivinos (1987, p. 154), compreendem desde as “descrições de fenômenos sociais e físicos, [...] e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa”,

dando possibilidades ao pesquisador de anotar reflexões sobre o que possa surgir durante a sua investigação, já que as "reflexões do investigador podem estar relacionadas a questões metodológicas ou teóricas, a processos que devem ser aprofundados, a aspectos sobre os quais cabem maior informação ou indagação, etc." (TRIVINOS, 1987, p. 155).

Com base nos estudos de Trivinos (1987), as anotações no Diário de Campo podem ser realizadas de duas maneiras distintas, isto é, podem ser descritivas ou reflexivas. As anotações de natureza descritiva são exatas nas descrições dos fenômenos sociais, explicando todo o contexto investigado. Nesse sentido, Trivinos (1987, p. 155) afirma que as anotações de campo de natureza descritiva são:

> [...] uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador. Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos, etc., próprios do sujeito e do ambiente sociocultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno. Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato. Haverá sempre descrições diferentes já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre os indivíduos, entre outros.

Mesmo sendo situações distintas, as anotações descritivas e reflexivas no diário de campo permanecem indissociáveis em todo o processo realizado na presente pesquisa, no qual as reflexões do observador foram realizadas e registradas de maneira sucinta, como enfatiza Trivinos (1987, p. 157):

> As anotações realizam-se no mesmo texto no qual estão sendo registradas as observações. Apenas podem-se registrar entre parênteses as letras R.O. (reflexões do observador). Não devemos esquecer que estas 'reflexões do observador' apenas representam ou podem representar lampejos de um trabalho preliminar que, posteriormente, depois de haver terminado a observação, serão revisados detidamente, junto a todo o material reunido. As reflexões do observador ficam registradas de forma brevíssima, numa frase, numa palavra, numa breve oração.

O Estudo de Caso, em que o pesquisador faz parte do convívio diário, possibilita maiores e melhores oportunidades de levantamento de dados, pois, como afirma Yin (2015, p. 116), uma das oportunidades interessantes que o investigador obtém quando faz parte do ambiente investigado é ter "a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de dentro do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo". Essa possibilidade facilitou o acompanhamento investigativo em dois momentos distintos da educação no *locus* investigado: durante pandemia (aulas remotas) e no pós-pandemia (semipresencial).

A observação iniciou durante o primeiro semestre de 2021, através da plataforma *Google Meet*, selecionada pelos professores e pela coordenação escolar. No entanto, como ela

não surtiu o efeito almejado em termos de participação virtual dos alunos, foi substituída pela formação e pela participação de alunos e professores em grupos de *WhatsApp*, para passar orientações referentes às atividades entregues quinzenalmente de forma impressa aos alunos. Dessa forma, ficou impossibilitada a observação das aulas durante esse período.

A realidade e as barreiras enfrentadas, principalmente devido à dificuldade de acesso a uma internet de qualidade ou até mesmo gratuita (além dos recursos tecnológicos para acesso às aulas virtuais) têm levado alunos com e sem deficiência a enfrentarem a mesma adversidade: a falta de acessibilidade. Essa dificuldade tornou-se uma das principais barreiras para a manutenção das aulas virtuais através de plataformas digitais. Assim, a semana da aula remota para os alunos passou a ser apenas para envio de atividades impressas a serem realizadas em casa, enquanto o contato com os colegas e professores em grupos de *WhatsApp* era apenas para sanar dúvidas. A escola buscou acompanhar as adequações aos novos caminhos do ensino e da aprendizagem, seguindo as orientações do parecer do Ministério da Educação (MEC), que, após reunião virtual com o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, aprovou as diretrizes orientadoras a vigorar durante a pandemia do Coronavírus, em todas as escolas brasileiras, desde a educação básica ao ensino superior.

> O CNE autorizou os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária de acordo com deliberação própria de cada sistema. O CNE listou uma série de atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Meios digitais, vídeoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis são algumas das alternativas sugeridas (MEC, 2020, texto digital).

No segundo semestre, a rede escolar de ensino do município apresentou alternativa às escolas municipais para que pudessem melhorar a participação dos alunos nas aulas e, consequentemente, o rendimento escolar. Essa alternativa foi a possibilidade de aulas presenciais a partir do mês de agosto de 2021.

Com o retorno gradativo, as aulas presenciais passaram a ocorrer quinzenalmente, com cada grupo de alunos previamente organizado pela escola lócus da pesquisa. No “grupo B”, integrado pelo aluno participante da pesquisa, apesar da redução do tempo de aula presencial, eram desenvolvidas atividades como foco no protagonismo no ensino da Língua Brasileira de Sinais, na disciplina de Língua Portuguesa.

A reorganização do tempo, do espaço, dos materiais didáticos e das rotinas escolares tem sido desafiador em todos os níveis e modalidades de ensino, o que interferiu em alguns momentos para o desenvolvimento na íntegra do projeto “Comunicação Bilíngue: Libras /Português no contexto inclusivo” e a geração de dados; porém foi possível realizá-lo de

forma eficaz, por tratar-se do protagonismo do aluno surdo e sua língua materna (Libras) de modalidade gestual-visual ou espaço-visual através da qual o surdo obtém informações para seu desenvolvimento comunicativo e autônomo, sendo seus olhos como se fossem ouvidos e suas mãos/corpo, representando sua voz.

Durante as observações, foram descritas as estratégias usadas pela professora para possibilitar o protagonismo do discente surdo, bem como o contexto vivenciado em sala de aula, na interação entre o aluno surdo, a professora de Língua Portuguesa e os demais alunos da turma. Dessa forma, buscou-se descrever todas as informações, sejam elas descritivas e/ou reflexivas, com o máximo de fidelidade e realidade, para a análise qualitativa dos dados, possibilitando assim a obtenção de resultados satisfatórios na concretude da pesquisa.

Para a organização da pesquisa qualitativa, os dados foram alinhados através da Análise de Conteúdo, com a pretensão de apresentar evidências e informações a respeito dos questionamentos apresentados, já que, nesse caso, "o analista tem à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que precisa resolver" (BARDIN, 1979, p. 42), correlacionando, dessa forma, as etapas desenvolvidas e os resultados obtidos, para que possa corroborar as inovações pedagógicas nas práticas de ensino, bem como a efetivação da inclusão escolar e comunicativa do aluno surdo. A Análise de Conteúdos, de acordo com Bardin (1979, p. 42), representa:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Seguindo as características metodológicas da Análise de Conteúdos (objetividade, sistematização e inferência), foi desenvolvida de forma descritiva, por ser "uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade, a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido" (BARDIN, 1979, p. 34).

Para corroborar o desenvolvimento da pesquisa, vale ressaltar Trivinos (1987, p. 110), ao afirmar que

> [...] a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

Ao desenvolver o estudo de caso e a análise de conteúdo, foram criadas categorias para a análise do estudo, correspondentes ao material recolhido nas entrevistas. Quanto ao aluno surdo, foram consideradas as informações repassadas em sua língua natural (Libras) e, posteriormente, escritas em LPE. A transcrição obedeceu rigorosamente à produção escrita, bem como à transcrição dos áudios obtidos pelas entrevistas com os participantes ouvintes, os quais foram apreciados para contribuírem com os resultados desta pesquisa. Como afirma Moraes (1999), a análise de conteúdo pode ser considerada como uma interpretação pessoal realizada pelo próprio pesquisador, levando em consideração sua percepção dos dados e os elementos alcançados durante a pesquisa, o que não ocorreu de forma neutra, mas fiel às informações obtidas.

Para analisar os dados obtidos no Estudo de Caso investigado, foram percorridos os critérios de organização da análise de conteúdo, segundo Bardin (1979, p. 95), que apresenta três fases cronológicas distintas, seguindo o "inquérito sociológico ou a experimentação: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

Baseados nos estudos de Bardin (1979), Minayo (1998) e Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) sugerem que a análise de conteúdo seja organizada seguindo as três etapas, que não devem ser realizadas "de maneira estanque, linear, mas como um roteiro didático para o tratamento dos dados, sendo importante que o pesquisador tenha ciência de que isso pode passar por entrelaçamentos e, às vezes, por idas e vindas" (SOUZA JR.; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34).

Os pesquisadores Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), pautados nos estudos de Bardin, apresentam um roteiro didático referente às etapas, intenções e ações que devem perpassar o processo de análise de conteúdo, organizadas da seguinte forma:

> 1ª Etapa: Pré-análise
> **Intenções**: Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; Escolha inicial dos documentos; Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);
> **Ações**: Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
> 2ª Etapa: Exploração do Material
> **Intenções**: Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; Preparação e exploração do material – alinhamento;
> **Ações**: Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).
> 3ª Etapa: Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação.

> **Intenções**: Interpretações dos dados brutos (falantes); Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises.
> **Ações**: Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências (SOUZA JR.; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 35, grifo dos autores).

Na pré-análise, foram coletados e analisados os dados obtidos na observação participante e nas entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos envolvidos na pesquisa, com a pretensão de obter informações que contribuísssem com o objetivo da investigação. Para tanto, foram desenvolvidas descrições analíticas, que, de acordo com Bardin (1979), funcionam como procedimento sistemático e objetivo para descrever os conteúdos obtidos nas mensagens e informações coletadas e colocam em evidência o que se pretende alcançar.

Em seguida, realizou-se a exploração do material através da leitura flutuante, chegando à definição das categorias de análise com um olhar mais aprofundado, para chegar à delimitação das unidades de codificação e/ou de registro. As categorias de análise apresentadas neste estudo de caso e descritas na seção 5 possibilitaram "compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto", o que foi analisado qualitativamente (BARDIN, 1979, p. 36).

Na última etapa, ocorreu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, para então alinhar as informações das etapas desenvolvidas na pesquisa de forma interpretativa, crítica e contributiva, para a elucidação da construção do texto final, o qual visa corroborar as práticas pedagógicas e o ensino bilíngue para surdos no contexto inclusivo da sala de aula comum, desmistificando o papel do professor como único detentor do conhecimento e valorizando o protagonismo do aluno surdo no processo de ensino e de aprendizagem.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: FATOS E RELATOS SOBRE O PROTAGONISMO DO DISCENTE COM SURDEZ

Com base nos dados gerados na observação, diário de campo e nas entrevistas semiestruturadas realizadas, nesta seção, correlacionam-se as informações obtidas entrelaçando os elementos que subsidiaram a proposta abordada na metodologia do presente trabalho.

A partir dessa análise e discussão, destacam-se as conjecturas evidenciadas, referentes ao objetivo principal da pesquisa, identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola de ensino comum localizada no município de Santarém no estado do Pará, trazendo à tona o papel fundamental das práticas de ensino e de aprendizagem que propõem dar condições para que o aluno seja protagonista dessa prática. Conforme preconiza Oliveira (2020, p. 1),

> [...] o protagonismo discente possibilita o desenvolvimento da autonomia do pensar e do agir, estimulando a busca de conhecimentos de forma independente e a realização de práticas inovadoras, cabendo ao professor fazer a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, o protagonismo estudantil contribui para aulas dinâmicas e divertidas, ampliando a participação e o espaço da criatividade e favorecendo a formação de um sujeito crítico e inovador.

Nesse viés investigativo, propõe-se enfatizar, através dos dados obtidos, as tensões acerca desse tema, bem como suas principais contribuições para o desenvolvimento de práticas de ensino, de aprendizagem e de comunicação do aluno com surdez, promovidas pela professora do componente curricular de Língua Portuguesa e vivenciadas através do protagonismo discente.

A análise seguiu o percurso investigativo das observações do diário de campo e as informações alcançadas nas entrevistas apresentadas nos Apêndices “F”, “G” e “H”,

referentes aos entrevistados (professora de Língua Portuguesa, a mãe e o aluno surdo), a partir das quais foi desenvolvida a discussão e a análise de conteúdo. Correlacionando os resultados e objetivos propostos nesta pesquisa, foram selecionadas três categorias que surgiram a partir de situações e temáticas problematizadas pelos entrevistados. Essas temáticas foram detectadas através das respostas emitidas, as quais apresentam opiniões convergentes aos questionamentos realizados na entrevista. Nesse viés, as categorias organizam-se da seguinte forma:

- Primeira categoria: "Eu não sou preparada para o surdo": Currículo e formação de professores;
- Segunda categoria: Práticas de ensino para a aprendizagem escolar de um aluno com surdez;
- Terceira categoria: Práticas que se entrelaçam: Comunicação Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) no contexto inclusivo.

A seguir, a descrição dos resultados e a conclusão do trabalho desenvolvido, nas considerações finais.

5.1 "*Eu não sou preparada para o surdo*": Currículo e formação de professores

Para iniciar esse subcapítulo, sobre currículo e formação docente, convém retomar um enunciado da entrevista com a professora de Língua Portuguesa, que enfatiza sua reação ao deparar-se com a realidade da inclusão escolar de alunos com surdez na sala de aula do ensino regular:

> *Quando eu soube que teria um aluno surdo em minha sala de aula, primeiramente eu fiquei desesperada, porque 'eu não sou preparada para o surdo'. Depois eu fiquei muito preocupada, porque é um aluno que requer muita atenção e eu teria que estar bem capacitada para isso (Mara).*

Analisando essa afirmação, não se pode deixar de pensar e de refletir sobre dois pontos presentes nesse excerto: Como é/seria estar preparado para a atuação docente com um aluno surdo? O que está faltando para que essa capacitação profissional seja potencializada?

Para dialogar com essas questões preocupantes e, infelizmente, ainda muito presentes nas escolas comuns, a fala das pesquisadoras Hattge e Schwertner (2020), que corroboram a constatação com o seguinte argumento:

> Trata-se da fala que remete ao ‘nunca estar preparados’, ao fato de buscar uma resposta e indicação precisa para dilemas tão complexos que vivemos no ensino contemporâneo; uma arapuca, uma armadilha, na qual constantemente caímos, em busca de uma solução ideal para lidar com este ou aquele estudante, com aquela ou esta turma, para ensinar de modo completo, perfeito, isento, neutro, pontual, instantâneo. Uma cilada que nos conduz a buscar algozes ou vítimas, oprimidos ou opressores, ordenados ou subalternos - um binarismo que não nos leva jamais à miríade de combinações próprias de um ser humano em formação (HATTGE; SCHWERTNER, 2020, p. 37).

Essa situação soa como “tábua de salvação” para tentar fugir do desafio de enfrentar a possibilidade de ter um aluno com deficiência na turma. Nesse cenário, outros argumentos surgiram para nortear a busca por uma possível resposta ao caso. Se o problema de estar ou não preparado para receber um aluno com surdez depende da formação superior com inserção da Libras no currículo, qual seria o caminho possível para obter uma formação suplementar? Qual o papel da escola diante dessa realidade? E, ao contrário, ao docente que teve acesso a esse currículo, o que está faltando para que se sinta capacitado?

Esse caminho argumentativo tem levado muitos professores a atuarem de forma excludente, fortalecendo um processo inclusivo deficitário. Nascimento (2009, p. 6) afirma que

> [...] a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas precisa abranger necessariamente programas de capacitação, de supervisão e de avaliação, que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, que precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

A Constituição Nacional de 1988, no Art. 214, apresenta um plano nacional/decenal de educação, cujo objetivo é articular um sistema de educação em regime de colaboração, no qual são definidos “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, PNE, 2014, texto digital), para que assim possam conduzir, entre outros aspectos, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino.

Essas metas são destacadas no Plano Nacional de Educação (PNE), desenvolvido para a vigência decenal de 2014 a 2024, que apresenta diretrizes, metas e estratégias educacionais para esse período. O PNE estabelece, na Meta 4 (4.18), a articulação de instituições conveniadas com o setor público, para desenvolver e expandir junto aos professores, “a oferta

de formação continuada e a produção de material didático acessível, [...] serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, […] matriculados na rede pública de ensino" (BRASIL, PNE, 2014, texto digital).

No entanto, passados quase oito anos do estabelecimento dessa meta, inúmeras são queixas dos professores, relativos à falta de apoio à sua formação e qualificação em serviço, para que possam sentir-se melhor preparados e capacitados, para que utilizem estratégias de ensino que incluam o aluno surdo em sua prática escolar. A fala da professora Mara ilustra esta realidade:

> *Na minha graduação, eu não tive nenhuma disciplina sobre Libras, mas eu sou muito aberta a conhecimentos. Eu já comecei na verdade um curso de Língua Brasileira de Sinais aqui na cidade mesmo, porém, por alguns imprevistos, eu não concluí o curso básico, e o que eu sei foi aprendido nas nossas interações com o aluno surdo em sala de aula, através do projeto de Libras.*

Apesar da promulgação de leis e decretos brasileiros que fortalecem a inclusão escolar, apoiada nas ideias de Hattge (2014), acredita-se ser indispensável compreender os efeitos desses movimentos educacionais no atual cenário das práticas de ensino e de aprendizagem para os alunos surdos, na rede regular. Hattge (2014, p. 29-30) enfatiza que,

> [...] para analisar um dado artefato cultural, política ou prática educacional inserida numa determinada forma de governamentalidade [...], é necessário olhar com mais atenção as questões macro das políticas educacionais, percebendo o "solo" em que são produzidas e olhar, com igual atenção , as estratégias de governamento, as políticas de construção do verdadeiro, que possibilitam aos sujeitos curvar-se, assumir essas verdades historicamente construídas e, ao mesmo tempo, buscar estratégias de resistência, brechas possíveis.

Quando falamos em qualidade do ensino, é pertinente ressaltar que uma educação de qualidade requer não só apoio e investimento público, mas também atitude para a ação transformadora na educação. Nesse aspecto, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, apresenta, no Art. 4º, o entendimento do que trata a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, "entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, [...] orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências". Nesse sentido, a professora Mara expõe o seguinte comentário que reforça sua inquietação:

> *No meu ponto de vista, o cenário da educação inclusiva no Brasil precisa ser revisto, porque muitos alunos estão na escola comum inclusiva, mas eles estão excluídos, porque a maioria dos professores 'não olha' por eles. Infelizmente, não se tem uma política pública de formação que melhore essa situação. Por exemplo, o caso do aluno surdo, ele está em sala de aula, mas muitos professores não são capacitados, não sabem Libras e ele fica ali, excluído, praticamente.*

No entanto, na realidade educacional brasileira, não basta apenas formação em nível superior para garantir o desenvolvimento de um trabalho educacional com qualidade e equidade; é imprescindível que os professores sejam instigados e envolvidos em formações continuadas realizadas em serviço e inquietados pela urgência em transformar suas ações educacionais, como enfatizam Menezes e Silva (2021, p. 3):

> […] a transformação do professor em sujeito da ação, que está na linha de frente do ensinar e do aprender, o põe na condição de um ser em constante necessidade de formação para a mudança de sua prática pedagógica. Isto é, a sua percepção fica mais nítida para o seu engajamento nas ações proporcionadas pela escola, quando há reflexão e valorização da formação continuada como um processo vital para a sua profissão.

Nessa perspectiva de *preparar e qualificar* os docentes para a sua prática com alunos surdos, o Decreto Brasileiro nº 5.626/2005, no art. 3º, dispõe sobre a inclusão da Libras como:

> [...] disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...], de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005, texto digital).

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular na formação do professor/educador tornou-se uma grande expectativa por parte de pais, alunos e educadores, que lutaram por esse direito. De fato, o decreto foi um marco histórico na educação dos alunos com surdez; no entanto, é pertinente lembrar que ele entrou em vigor em 2005. Portanto, como fica a preparação e a qualificação dos professores que se formaram antes desta normativa? A fala da professora Mara descreve claramente essa realidade:

> *Foi um desafio. Um desafio, porque eu não conhecia Libras. No meu curso de graduação, na grade não tinha nenhuma disciplina de educação especial, não tinha a disciplina de Língua de Sinais. E olha que eu iniciei a graduação em 2003 e me formei em 2008, e na minha turma não houve a disciplina de educação especial/ Libras. Então, foi um desafio pra mim. No começo eu pedi ajuda dos coleguinhas que já sabiam se comunicar com 'ele' e da professora do atendimento educacional especializado. Mas, depois 'nós' fomos, no desafio né, nós fomos aprendendo. Aprendendo a lidar.*

Em virtude da falta de qualificação em Libras na formação acadêmica e da falta de formação continuada na realidade educacional pesquisada, a professora Mara, de Língua Portuguesa, adotou estratégias para minimizar esta barreira:

> *Ao receber o aluno surdo em minha sala de aula, eu fiquei muito preocupada, como eu iria atendê-lo, pois os meus conhecimentos de Libras eram mínimos. Na minha graduação, eu não tive nenhuma disciplina sobre, mas eu sou muito aberta a conhecimentos. Eu comecei, na verdade, um curso de Língua de Sinais aqui na cidade por minha conta [particular], porém por causa de alguns imprevistos, eu não concluí o curso.*

É importante frisar que o que deve ser analisado e questionado na condição de educador não é o argumento de não estar preparado ou capacitado para receber um aluno surdo em sala de aula. O que é determinante para a mudança de suas práticas e, consequentemente, uma educação com todos e para todos, é trilhar caminhos em busca de estudos e pesquisas que coloquem em evidência a educação como um direito de todos, com qualidade, acessibilidade e respeito às especificidades de cada aluno. Nesse percurso educacional, é imprescindível enxergar o aluno com o seu potencial e não com a deficiência, como fator determinante para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a afirmação de Guilherme e Becker (2021, p. 20):

> O olhar... para além de ver, precisa enxergar. Para ter um olhar sobre algo, é preciso demorar-se. Dedicar tempo, contemplar, importar-se em conhecer e desejar estar junto. Quão belo seria garantir que todo estudante, que toda criança, jovem ou adolescente, pudesse contar com o olhar de quem o educa, de quem deve importar-se. Infelizmente, o público-alvo da educação especial encontra-se, muitas vezes, invisibilizado.

A falta de atitudes educacionais inclusivas ficou ainda mais evidente durante a pandemia da COVID-19, quando todos passaram a utilizar máscaras de proteção facial. O que para muitos foi apenas um item de cuidado pessoal, para o aluno surdo, tornou-se mais um elemento para complementar sua barreira educacional. Para dialogar com esse argumento, a fala da mãe do aluno surdo, dona Rosa, sobre a realidade vivenciada pelo filho:

> *Ele conseguia fazer a leitura labial. Ele conseguiu aprender a fazer leitura labial, como veio a pandemia os professores tiveram que usar máscaras [...]. Isso dificultou um pouco. [...] Com o uso da leitura labial se esforçava para acompanhar as explicações dos professores, porém a máscara se tornou uma barreira nessa comunicação e a falta do intérprete escolar de forma frequente em sala inviabilizou seu desenvolvimento.*

Essa realidade, que fere o direito do aluno surdo a ter acesso a uma educação que inclui, que, como afirma Kallas (2019, p. 6), o considere como um "sujeito aprendente, como um indivíduo único, com estruturas distintas que inter-relacionem, constante e permanentemente, o organismo, corpo, inteligência e desejo" necessita de uma mudança transformadora. É imprescindível que o professor/educador reflita sobre seu real papel na educação. Será que sou um educador acessível e sensível à inclusão escolar? O que devo fazer para possibilitar a aprendizagem do aluno com surdez em minha disciplina?

A formação continuada em serviço é uma grande possibilidade para favorecer a educação inclusiva bilíngue de alunos surdos em escolas regulares. Nesse sentido, é preciso alinhar estratégias que melhorem as condições de educação, com respeito às diferenças e

características específicas de cada educando. Paulo Freire (1996, p. 17), no livro intitulado "Pedagogia da Autonomia", argumenta que

> [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos [...], mas, sobretudo, os saberes socialmente construídos na prática comunitária [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Essa necessidade emergente ainda apresenta barreiras atitudinais para sua consolidação. De acordo com Kallas (2019, p. 6), isso ocorre, porque

> [..] há os conflitos vividos pelos ensinantes, na situação ensino-aprendizagem, em sala de aula. Falta-lhes preparo para lidar com as dificuldades específicas de aprendizagem, o espírito de pesquisa e a vontade. A questão é como colocar esse ser-ensinante em movimento, fazê-lo perceber que é capaz de fazer diferente e colaborar para que o ser-aprendente se aproprie do conhecimento.

Compreender a necessidade de estar sempre buscando formação e qualificação profissional é um processo vital para um "ser educador". Sem dúvidas, é o passo inicial e fundamental para que a educação na escola regular e na perspectiva da educação inclusiva percorra novos caminhos e consolide a educação para todos. Essas reflexões foram realizadas pela professora Mara, que, ao deparar-se com a realidade de ter um aluno surdo em sala de aula, foi inquietada e instigada a buscar estratégias para suprir a sua falta de conhecimento e formação em Libras.

Para elucidar a proposta da professora de Língua Portuguesa sobre a necessidade de potencializar sua prática de ensino com foco na atenção ao aluno surdo, a fala da professora Mara e sua iniciativa de solicitar a colaboração da professora do AEE para novas estratégias de ensino:

> *Eu queria muito mudar minha prática de ensino para o aluno surdo, então resolvi conversar com a professora de educação especial sobre a minha falta de formação e conhecimentos em Libras e a minha necessidade em mudar. Após nossa conversa e diante dessa situação, surgiu, então, a ideia de propormos um projeto de Língua de Sinais em sala de aula, em que as aulas envolvessem toda a classe em que o aluno surdo estuda. Isso iria certamente ajudar a todos, tanto o aluno surdo, quanto a mim e os alunos 'ouvintes', no caso.*
> *Antes eu ficava, com certeza, muito preocupada em como ajudá-lo. Mas, o projeto me possibilitou esse aprendizado, essa interação, essa vivência. Quero dizer que é de suma importância esse projeto de Libras ser desenvolvido na escola! É de suma importância que a direção apoie esse projeto na escola, porque só quem tem a ganhar somos nós, o corpo docente e a gestão escolar.*

A escola tem um papel excepcional na vida do ser humano, ela tem a função de ação transformadora e revolucionária na formação da autonomia, não só dos discentes, mas de todos os que fazem parte dela: Escola, Família e Sociedade. A união dessas instituições

sociais, alinhadas ao mesmo objetivo, tem a possibilidade de transformar as ações educacionais em ações inclusivas.

Quando se trata de gestão escolar democrática, essa função ganha ainda maior proporção em suas atribuições, pois o gestor democrático desempenha suas atividades de forma articulada com toda a comunidade escolar, construindo seus objetivos de desenvolvimento de forma coletiva e participativa, na proposta pedagógica de promover ensino e aprendizagem de qualidade e com acessibilidade. De acordo com Mattos (2010, p. 13),

> […] em se tratando de escolas públicas que objetivam ser democráticas, que abrem suas portas à participação de todos, não podem deixar de fora a demanda de alunos com deficiência, alegando não estar preparada para recebê-los. Vivemos numa sociedade diversa, e a escola, como instituição criada pela sociedade e para atender os anseios dessa própria sociedade, no intuito de transmitir-lhes valores, atitudes e conhecimentos, deve, primordialmente, respeitar a diversidade humana.

Os estudos nessa categoria apontam a indispensável necessidade de fortalecer o processo de formação dos professores em serviço e a implementação curricular necessária para a prática pedagógica inclusiva e bilíngue, partindo do pressuposto de que a escola tem potencial formador quando desenvolve seu trabalho de forma participativa e colaborativa com todos os envolvidos no processo educacional do aluno com surdez, incluindo-o na condição de construtor do próprio conhecimento, segundo afirma, de acordo com a vivência e a experiência nesta proposta, a mãe do aluno, dona Rosa:

> *Logo que começou a estudar, ele sofreu com o preconceito de alguns coleguinhas da sala de aula eles caçoavam dele, batiam na sua orelha. Eu ficava muito chateada, mas, graças a deus, com o tempo, os colegas foram entendendo a sua necessidade, a criança especial que ele é, a deficiência que ele tem e, a partir do projeto, tanto a professora como os colegas conseguem se comunicar com ele, e ele com os colegas e a professora de Língua Portuguesa. Eu acho muito bom isso.*

O aluno João: "*É importante que todos os professores aprendam* Libras *para que possam se comunicar comigo e ensinar os conteúdos, e assim eu possa entender o assunto. Dessa maneira, ficaria melhor para eu estudar e aprender em todas as disciplinas".*

E, por fim, Mara, a professora de Língua Portuguesa:

> *As sugestões que eu dou é que o ensino bilíngue se amplie para as demais disciplinas, como as mais básicas, eu digo assim: português, matemática e área de ciências; que é mais pedido, que mais vem nas avaliações de nível nacional, como SAEB, que agora vêm ciências também. Enfim, pelo menos que abrangesse essas disciplinas base, essas disciplinas que mais vêm nesses exames. Que o ensino bilíngue envolvesse as demais disciplinas, as demais.*

A Escola que tem a atuação e a participação da gestão/coordenação escolar nesse processo educacional dispõe de meios e ações para a articulação de propostas e de formação

de professores, para colocar em prática abordagens pedagógicas bilíngues, que possibilitem, a partir dessas ações colaborativas, a luta em favor da eliminação de barreiras atitudinais e de acessibilidade ao aprendizado do aluno surdo inserido na sala de aula comum.

Uma Escola colaborativa e participativa tem o domínio das chaves que abrem as portas da educação inclusiva e bilíngue para o surdo e para qualquer aluno com deficiência; porém, está em suas mãos a atitude de abri-las ou não.

5.2 Práticas de ensino para a aprendizagem escolar de um aluno com surdez

Para abordar essa categoria de fundamental importância para o desenvolvimento das práticas de ensino e de aprendizagem do aluno surdo inserido na sala de aula do ensino regular, um excerto de Freire (1996, p. 16), no qual enfatiza ser fundamental que,

> [...] na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

A partir da observação das práticas de ensino da professora de Língua Portuguesa e as informações obtidas, foi possível desenvolver um estudo aprofundado para a comprovação das hipóteses explicitadas nesta pesquisa. Nesta seção, são apresentadas as evidências obtidas nesse cenário educacional, no qual a professora propôs práticas educacionais inclusivas, para possibilitar o protagonismo discente e o ensino da Língua Brasileira de Sinais na própria sala de aula. Para apresentar os dados obtidos nesse caminho percorrido, a fala da professora Mara a respeito do projeto:

> *O desenvolvimento do projeto de LIBRAS/Língua Portuguesa no contexto inclusivo, que o próprio aluno surdo com apoio e orientação da professora do AEE passou a desenvolver em sala de aula, me ajudou muito. Me possibilitou muitos, muitos aprendizados que eu coloquei em prática com o aluno surdo. Além disso, eu também participava com estratégias da Língua Portuguesa escrita para o aluno aprender a escrita.*

Para que essas estratégias de ensino possibilitassem ao aluno acompanhar as explicações das aulas de Língua Portuguesa, primeiramente, a professora Mara colocou "*o aluno sentado na primeira carteira da segunda fila, próximo à sua mesa, para facilitar a comunicação e propiciar maior influência mútua entre ela e o discente".* Em seguida, planejava e organizava o tempo específico durante suas aulas, destinado à interação

comunicativa com o aluno e assim oportunizar-lhe o ensino curricular. Essas possibilidades de ensino despertaram um novo olhar sobre a educação para o surdo, tanto que a professora Mara enfatiza:

> *Com o projeto de Libras eu entendi que vai além. Que a proposta bilíngue precisa que haja interação do aluno surdo com o professor da sala de aula, que haja uma comunicação efetiva entre todos ali envolvidos, e não só quando a professora do AEE está presente. A educação bilíngue ela é bem mais complexa porque envolve todos. Tem que haver muita interação e que a proposta de ensino bilíngue envolva a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais.*

A educação transformadora apresentada pelas ações da professora Mara fortalecem a perspectiva educacional abordada por Freire (1996, p. 39), ao expor que "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". O fato é que essas mudanças só são possíveis quando há atitude, não só pedagógica, mas atitude humana, considerando que

> [...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível, nem aceitável, a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, apenas constatando. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 40).

A busca por conhecimentos e a consolidação das estratégias adquiridas na troca de conhecimentos e informações entre a professora de Língua Portuguesa e a professora do Atendimento Educacional Especializado evidenciaram mudanças no ensino, uma vez que a professora colocou em prática com o aluno surdo suas novas experiências, conseguindo, no decorrer do tempo, interagir com ele em Libras.

Com essa interação, desenvolveu aos poucos a autonomia comunicativa para ensinar o currículo e esclarecer possíveis dúvidas de João, relativas ao assunto ensinado. Nessa interlocução, ele, por sua vez, ensinava novos sinais à professora, principalmente, os correspondentes ao assunto abordado. Dessa forma, criaram seus próprios caminhos pedagógicos, a partir da relação de colaboração e de participação, a qual, sem dúvida, "não vai nos garantir uma 'inclusão só boa', mas vai [...] permitir aprender e ensinar nesse processo, abraçando algumas causas e recusando outras, num movimento sempre permanente de aprendizado" (HATTGE; SANTOS; COSTA, 2020, p. 7).

Os reflexos desta prática e os efeitos do protagonismo discente foram também percebidos pela mãe de João, que afirma:

> *Eu acho muito boa essa intervenção da professora de Língua Portuguesa, porque isso favorece mais o aprendizado dele. Às vezes, eu acho que ele se sente assim,*

> *"meio que deslocado" por às vezes não entender o assunto da aula, quando não tem acompanhamento de Libras na sala. Mas com essa atitude da professora Mara, melhorou bastante.*

Nesse caminho pedagógico entre "ensinantes e aprendentes", constatou-se o surgimento de novas possibilidades de construção do conhecimento, tanto para o aluno, quanto para a professora, de um novo processo de ensino e de aprendizagem, colaborativo e construtivo. Pode-se concluir, nesse viés, que o ensino realizado de forma coparticipativa é de fundamental importância, como afirmam Lacerda, Gracia e Jarque (2020, p. 304), ao enfatizarem a necessidade de ter uma

> [...] atenção especial aos aspectos contextuais e organizativos, que contribuem para uma gestão coparticipativa da conversação por parte de todos os agentes implicados (alunos e professores); com destaque para a necessidade de que os objetivos, conhecimentos prévios, conteúdos e procedimentos de avaliação vinculados à língua oral sejam explicitados no desenho instrucional das diferentes matérias do currículo; e se considera o papel dos professores como modelo e guia, por meio do uso de diversas estratégias, para o ensino e a aprendizagem dos diferentes usos comunicativos da linguagem.

A partir dos conhecimentos adquiridos na convivência e da realidade educacional com o aluno surdo, a professora Mara passou a usar algumas estratégias para possibilitar seu aprendizado em Língua de Sinais. Nessa perspectiva, Mara afirma:

> *Com esse desafio de ter um aluno surdo em sala de aula, inicialmente, a estratégia que usei para que possibilitasse a aprendizagem e a inclusão dele, foi: passava o conteúdo normal para a turma, página toda e para o aluno surdo pedia que baixasse o aplicativo de traduzir, o tradutor de Libras para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, também baixei o aplicativo de Língua de Sinais no celular e [...]. Também pedia ajuda daqueles colegas próximos que já sabiam Libras e utilizar o aplicativo para me ajudar nesse caminho metodológico [...]. No início, eu fiquei com muitas dúvidas e eu tinha um outro conceito. Para mim, se o aluno conseguisse entender, meramente [...]. Se o aluno surdo, conseguisse entender o conteúdo que estava escrito em Língua Portuguesa, mesmo que superficialmente, já se estava realizando o ensino bilíngue. Mas aprendi que vai muito além…é preciso conhecer sua língua e proporcionar o ensino que ele tem de fato e de direito, e eu estou buscando isso.*

Vale ressaltar que o aplicativo utilizado (*Hand Talk*) é uma ferramenta de acesso à Língua Brasileira de Sinais, de uso acessível ao aluno surdo, para auxiliá-lo na aprendizagem do vocabulário da Libras. Por ser de sua aceitação cultural linguística e de fácil acesso com o uso do celular, uma vez permitido o uso pedagógico em sala, estava diariamente com o recurso na "palma da mão".

Além do aplicativo, eram usados outros recursos complementares, como os dicionários impressos de Língua Brasileira de Sinais distribuídos pelo MEC para toda a rede comum de ensino, entre eles, o dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue Língua de Sinais Brasileira – Libras de Capovilla e Raphael (2008), vol. 1 (A/L) e vol. 2 (M/Z); dicionário ilustrado de

Libras de Flávia Brandão (2011), entre outros, além de jogos pedagógicos de apoio ao aprendizado em Libras e em Língua Portuguesa Escrita (LPE).

Todos os recursos propostos e utilizados de forma articulada com a professora de LP e a professora do AEE propunham contribuir com o aprendizado em Língua de Sinais da professora e dos alunos ouvintes da classe escolar de João e, consequentemente, corroborar as práticas de ensino propostas para o desenvolvimento da aprendizagem curricular do aluno com surdez, como enfatiza a própria professora Mara:

> *Apresentava ao aluno surdo João a escrita de palavras em Língua Portuguesa, das quais não conhecia os sinais, escrevendo a palavra e mostrando representações visuais para que ele identificasse a palavra e seu conceito e, em seguida, apresentasse o sinal correspondente à palavra solicitada. Quando ele ainda não dominava o sinal específico da palavra, fazia pesquisa no site google e nos aplicativos de tradução de LPE para Libras. Ao concretizar a pesquisa, ensinava o sinal correspondente para que eu aprendesse e assim usasse em nossas comunicações, tanto curriculares quanto diárias.*

As propostas apresentadas enfatizam o conceito prático de educação como direito de todos, a qual deve ser desenvolvida com foco nos quatro pilares da educação aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2003), baseados nos documentos publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MEC, 2021).

Esse documento, criado pelo professor Jacques Delors (1999), apresenta um relatório intitulado, "Educação: um tesouro a descobrir", enfatizando que todo e qualquer sistema educacional deverá buscar formas de privilegiar o acesso ao conhecimento, à aprendizagem. "Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas" (DELORS, 2010, p. 32). Nesse viés, as propostas educacionais que atuam na perspectiva da educação ao longo da vida necessitam promover situações de aprendizagens consideradas essenciais, para que os alunos possam desenvolver-se cognitiva e socialmente.

Para propor a acessibilidade educacional de alunos surdos no Brasil, foi instituído, a partir da Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento da Libras como língua oficial/nacional da pessoa com surdez, a qual deve ser usada em sua comunicação e expressão. Essa garantia está enfatizada no Art. 2º, ao afirmar que o poder público em geral deve "apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil" (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002, texto digital).

No caso específico desta pesquisa, é imprescindível nos remeter à realidade educacional do aluno com surdez, que necessita, além da comunicação em sua língua

materna, a Língua de Sinais e práticas pedagógicas que levem em consideração as suas necessidades específicas e lhe propiciem uma aprendizagem significativa, para ser capaz de agir com autonomia. Zanata (2004) traz em seus estudos contribuições relativas ao segundo pilar da educação, o "saber fazer", mencionando que

> [...] o professor de classe comum está estreitamente ligado ao *saber fazer* para os alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões sociais vigentes. Portanto, todo o seu planejamento está voltado para essa clientela. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos (ZANATA, 2004, p. 18).

Intrinsecamente ligado ao *saber fazer,* o processo do "aprender a conhecer" foi sendo construído de forma colaborativa e participativa, pela professora de LP e pelo aluno surdo, ampliando seu conhecimento de palavras em Língua de Sinais e o enriquecimento de sua prática educativa, principalmente, durante as explicações dos assuntos trabalhados em sala de aula. De acordo com a professora Mara:

> *A intervenção mudou a partir do projeto, porque eu aprendi a me expressar, digamos assim, a usar Libras, na hora da aula de Língua Portuguesa, passava as informações para o aluno surdo em Língua de Sinais, para todos, na verdade, para os alunos ouvintes aprenderam. Na hora do assunto gramatical eu já fazia a adequação na hora da explicação, dizendo para o aluno surdo como era a escrita de cada palavra e a organização de frases, por exemplo, e explicava que para ele era daquela outra forma (a sua escrita) em português [...]. Assim ele conseguia representar seu pensamento e ideias transmitidas em sinais, organizando-as na forma escrita.*

Com base nos relatos apresentados na entrevista realizada com a mãe do aluno surdo, dona Rosa, a execução dessa proposta educacional contribui da seguinte forma:

> *Na minha concepção, a metodologia utilizada pelas professoras é muito boa. Ele está aprendendo, está se desenvolvendo na aprendizagem curricular e na escrita na Língua Portuguesa. Percebi que isso melhorou muito. Além disso, ele consegue ensinar Libras para os coleguinhas e a professora e consegue se comunicar com eles. Eu e acho muito bom ele, como diz o português claro, "se misturar com outras pessoas ouvintes.*

Para o aluno surdo João, esta estratégia trouxe um novo significado para sua aprendizagem na sala de aula comum:

> *Eu me sinto feliz na sala de aula, porque a professora de Língua Portuguesa me ensina as palavras em português escrito através da Língua de Sinais e assim consigo compreender o significado das palavras e aprender a escrever... Além disso, tenho colegas que me ajudam a fazer as atividades, eles conversam e explicam o dever em Libras para mim.*

Essas afirmações remetem às bases educacionais relativas aos quatro pilares da educação e ao seu foco principal que é "*Educar ao longo da Vida".* Delors (2010) afirma que

este é o caminho que possibilitará abrir as portas de uma nova educação, a partir do século XXI, eliminando

> [...] a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da 'sociedade educativa' na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. Sob essa nova perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente, nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELORS, 2010, p. 32).

As práticas de ensino da professora Mara para desenvolver a aprendizagem do aluno surdo/João demonstram a possibilidade de implementar propostas educacionais na sala de aula comum por professores do regular. O fato de não ter passado por uma formação docente que não tenha contemplado a Libras como componente curricular não pode mais ser usado como motivo ou justificativa para a falta de iniciativa em desenvolver práticas inclusivas.

É válido ressaltar que a mudança nas práticas educacionais com foco na aprendizagem do aluno surdo para que tenha garantido seu direito ao desenvolvimento de uma educação ao longo da vida necessita ser assegurado por todo o sistema de ensino. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe no Art. 12 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 edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. § 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes, condicionada à autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos. § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção 4 pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (CNE, 2001, p. 4).

Essa necessidade adaptativa é explicitamente apresentada na PNEE (MEC, 2008), nas diretrizes para a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, que dispõe sobre o desenvolvimento da educação bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, desenvolvidas de forma distinta: a Língua de Sinais, como sua primeira língua, se torna sua língua de instrução; e a

Língua Portuguesa, como segunda língua, deve ser articulada na modalidade escrita, sendo o ensino da Libras para os demais alunos da escola.

Todas essas estratégias passaram a contemplar as particularidades e as potencialidades do aluno surdo e a dinâmica de ensino da professora para a construção do processo cognitivo e de aprendizagem, tornando esses momentos muito expressivos para o desenvolvimento dos assuntos trabalhados e para a construção do significado e dos significantes adquiridos pelo aluno. No entanto, mesmo com um bom desenvolvimento na leitura em Libras e a identificação da escrita de palavras em LPE, nem sempre o aluno reconhecia a palavra solicitada pela professora. Quando ele informava que não conhecia a palavra, juntos buscavam uma imagem no livro didático que pudesse representar a palavra solicitada, para que ele compreendesse o contexto.

Quando este recurso não continha o que se pretendia nesta pesquisa, usava-se o aparelho celular (utilizado durante as aulas), para pesquisar no *site* do *Google* no acesso "imagem". Após a consolidação da compreensão do aluno sobre o significado da palavra pesquisada, se ainda não conhecesse o sinal, ele recorria ao aplicativo "*hand talk*", já instalado em seu celular para conhecer novos sinais. Essas mudanças nas práticas de ensino da professora de LP possibilitaram um ensino dinâmico e divertido através do entrelaçamento na comunicação bilíngue (Libras - LPE), realizado no contexto inclusivo.

De acordo com relatos da própria professora Mara, muitos foram os resultados obtidos com essas mudanças nas práticas de ensino, conforme evidencia sua fala:

> *Com o ensino e aprendizagem que eu adquiri da Libras tem me favorecido demais, porque o que eu aprendi, eu passo em sala de aula para o aluno surdo até hoje. Então, é realmente de muita valia, porque tudo que eu aprendi dá para passar com os alunos. Eu não digo nem com o aluno (em estudo), qualquer aluno que eu pegue hoje em dia, já dá pra eu falar e explicar em Libras. Não perfeitamente, né! Mas ao menos o suficiente para ele aprender.*

Foi perceptível observar que as metodologias de ensino utilizadas pela professora de LP, como o uso de aplicativo para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, pesquisas no *site Google* sobre referências visuais, como imagens e/ou vídeos que contemplassem o assunto a ser trabalhado, entre outras possibilidades de pesquisa propiciaram ao aluno com surdez um conhecimento significativo e construtivo.

Essa realidade aqui apresentada demonstra que práticas de ensino bilíngue são possíveis, quando o educador é provocado e inquietado a mudar, deixando de lado a cômoda desculpa de apontar culpados pela sua "falta de qualificação". Nesse sentido, a ação de ensinar do educador exige também a ação de transformar a educação, inventando uma nova

escola e um novo cenário educacional, já que a escola é, de fato, “uma instituição que representa a possibilidade [...] de oferecer aos sujeitos, [...] o conhecimento e as habilidades necessárias para a construção de um mundo perfeito” (ACORSI, 2020, p. 21). Nessa direção, é possível afirmar que, enquanto educador, temos o poder de agir e de escolher entre a escola que temos e a escola que queremos.

Importa ressaltar a importância da compreensão de toda a equipe gestora da escola do que, de fato, significa a inclusão do aluno com surdez na sala de aula comum. Urge compreender que esse processo vai muito além da simples efetivação da matrícula escolar, isto é, requer ação transformadora nas práticas metodológicas e, principalmente, a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva para os alunos com deficiência matriculados na escola, que versem sobre as ações adotadas para eliminar barreiras que impedem o acesso ao ensino e à aprendizagem desse público, na sala de aula comum.

5.3 Práticas que se entrelaçam na comunicação bilíngue: Libras e Língua Portuguesa no contexto inclusivo

Durante todo o percurso da investigação científica sobre o estudo de caso do aluno surdo João, observou-se, entre outras estratégias desenvolvidas pelas professoras do AEE e de LP, a estratégia, que marcou esse processo investigativo: a articulação e a aplicação de um projeto educacional para o ensino da Libras em sala de aula.

O projeto “Comunicação Bilíngue: Libras/Português no contexto inclusivo” foi planejado e articulado pelas professoras para possibilitar a comunicação e a interação entre o aluno surdo e os ouvintes presentes no espaço escolar da sala de aula. Seu objetivo principal não era apenas fomentar a comunicação em Língua de Sinais, mas possibilitar ao aluno protagonizar o ensino da Libras na sala de aula regular, no sentido de tornar o ambiente de fato inclusivo e participativo, despertando a participação e o protagonismo do próprio aluno surdo para o desenvolvimento dessa atividade. Ao ensinar sua “língua-mãe”, o aluno com surdez possibilita favorecer um ambiente escolar com práticas transformadoras. “Nesse sentido, a escola passa a ser crucial para o funcionamento desse novo tipo de sociedade”, a sociedade escolar que inclui, valoriza e oportuniza ao próprio aluno a construção do seu conhecimento com autonomia (ACORSI, 2020, p. 26).

Essa inquietação apresentada pela professora de LP por não ter conhecimento em Língua de Sinais e a necessidade de mudar essa realidade apresentam-se como um diferencial nas práticas de ensino a partir da aplicação deste projeto. Na expectativa de tornar essa proposta realidade, alguns procedimentos foram adotados, entre eles, apresentar a proposta à equipe pedagógica da escola e aos pais e responsáveis do aluno surdo, além da sua autorização para participar do mesmo. Após a aceitação da participação de todos os envolvidos, iniciou-se a aplicação do projeto.

As habilidades do aluno João se evidenciaram na organização da temática a ser ensinada em Língua de Sinais, geralmente relacionada ao currículo da disciplina de Língua Portuguesa, na escolha e na seleção de materiais concretos e recursos visuais utilizados em aula. As etapas da aula do projeto eram planejadas com antecedência, na sala de recursos, momento em que o João e a professora de AEE alinhavam o planejamento e o roteiro da aula. Esta proposta de protagonizar o ensino da Libras despertou no aluno João muitos sentimentos, que ele expressa da seguinte forma:

> *Eu fico muito feliz, porque me sinto um professor igual à professora de Língua Portuguesa. Estou ensinando Libras para todos e eles estão aprendendo comigo. Assim, conseguimos nos comunicar.*

O projeto ocorria uma vez a cada quinze dias, com duração de 45 minutos, durante as aulas presenciais da disciplina e Língua Portuguesa, que permanecem até os dias atuais no formato híbrido[27]. Além do ensino da Língua de Sinais protagonizado pelo aluno surdo, a professora do AEE também participava deste momento, trazendo para a sala de aula, informações legais referentes à educação do aluno com surdez no Brasil e sua forma de comunicação através da Língua de Sinais. Esses momentos interativos e informativos possibilitavam aos alunos ouvintes e à própria professora de LP, conhecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e a importância de todos aprenderem a Língua Brasileira de Sinais.

O desenvolvimento desse projeto demonstrou uma relação de total confiança e autonomia comunicativa entre os envolvidos, como afirma a professora de Língua Portuguesa, Mara: "*Com a intervenção, percebo as potencialidades do aluno surdo. Ele ensina* Libras *para os colegas, então há uma maior interação e socialização com a turma. A turma toda interage melhor".*

[27] De acordo com Nota Técnica Municipal STM/PA: Retomada gradual das aulas, reduzindo o número de alunos em sala, dividindo em grupos que se revezam em atividades presenciais e não presenciais.

Nesse entrelaçamento entre as duas línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa Escrita, surdo e ouvintes interagem, se comunicam e ampliam seus conhecimentos em Libras, propiciando ao aluno surdo a aquisição da LPE, já que, ao ver a escrita da palavra na pesquisa, também vai ampliando seu repertório de leitura de palavras. Dessa forma, o projeto vai se fortalecendo e proporcionando o ensino tanto ao aluno surdo em LPE quanto aos alunos e à professora ouvintes, a aquisição da Língua de Sinais. O desenvolvimento do projeto, de acordo com a professora Mara, ocorria da seguinte forma:

> *O projeto de Libras em sala de aula, ele é aplicado na aula de Língua Portuguesa, na hora-aula de Língua Portuguesa. E assim como ele é aplicado na aula de Língua Portuguesa, ele poderia ser, sem problema nenhum, aplicado na hora-aula de matemática, na hora-aula de ciências, enfim… eu creio que, se houver assim, uma disposição da escola de apoiar e enfatizar esse projeto, ele certamente daria para aplicar nas demais disciplinas e dessa forma ampliar a comunicação para outras disciplinas, outros professores.*

Neste percurso, foi possível observar e registrar informações que *"se ouviam além dos ouvidos, eram informações ouvidas também com os olhos"* (Diário de Campo). Essa afirmação corrobora o fato de que, na relação surdo e ouvintes, a comunicação verbal deixou de ser a única maneira de comunicar-se. A comunicação entre surdos e ouvintes é de suma importância para que haja envolvimento participativo e comunicativo entre família, escola e sociedade. Com base nessa prerrogativa, Alves *et al.* (2015, p. 33) destacam que

> [...] as famílias dos surdos precisam aprender LS, [...] este conjunto de indivíduos forma uma comunidade que tem cultura e língua próprias e por isso deve ter um convívio regular saudável, assumindo sua surdez e tendo o direito de ser reconhecido como ser bicultural. Desta forma, necessita ter acesso natural e sólido à cultura surda para que também se integre à cultura ouvinte [...]. Tal reconhecimento admite que a LS supre todas as necessidades dos surdos no processo de comunicação, bem como sobre os aspectos cognitivos e emocionais.

É imprescindível que a aquisição da Língua de Sinais também se torne uma realidade para os pais, pois, caso contrário, o surdo pode tornar-se "órfão linguístico"[28]. O contato com a Libras no ambiente familiar necessita ser fortalecido para que se criem, além dos laços afetivos, os laços comunicativos com os filhos surdos; no entanto, essa ainda não parece ser a realidade, como destaca dona Rosa, mãe do aluno surdo:

> *O primeiro contato que tivemos em Língua de Sinais foi logo que ele começou a estudar, que a gente precisou acompanhar ele nas aulas para poder aprender para tentar se comunicar com ele direito, porque na época ele falava pouco e tivemos que aprender Língua de Sinais. Eu aprendi um pouco e o pai dele também, buscando ajuda com a professora do AEE que atendia ele. Precisávamos aprender*

[28] A Libras é considerada a língua materna da pessoa com surdez, nesse caso, a falta da Língua de Sinais em sua comunicação e ensino representa a falta e/ou perda de sua "mãe". Nesse aspecto, a ausência de sua língua materna o torna um "órfão linguístico".

> *pelo menos um pouquinho, senão ele aprenderia na escola, mas em casa não usaria porque ninguém saberia se comunicar. E hoje continuamos aprendendo com ele.*

Essa *escuta visual* era evidenciada nos momentos de interação comunicativa em Língua de Sinais, entre o aluno surdo, a professora de Língua Portuguesa e os colegas de sala de aula, ambos ouvintes.

Percebeu-se que, com o aprendizado da Língua de Sinais, os alunos ouvintes passaram a interagir e a dialogar em Libras com o aluno surdo e começaram a envolvê-lo nas atividades escolares em sala de aula, sem distinção; além disso, a partir da execução do projeto em que o aluno surdo protagonizava o ensino da Língua Brasileira de Sinais, ele passou a ser visto como uma personalidade em sala de aula, respeitado e aceito por todos os colegas ouvintes.

Os dias e horários definidos previamente para o desenvolvimento do projeto de Libras deixava todos os integrantes de sala de aula, numa grande expectativa. Desde o planejamento da aula em até a chegada do momento protagonizado pelo aluno que ministrou esse ensino foram registrados momentos de grande valia, principalmente, de respeito à sua cultura surda. A professora de LP e os colegas de classe aguardavam ansiosos por esse momento, na expectativa de aprender cada vez mais a Língua de Sinais e assim poderem interagir com o João.

A participação e o interesse dos alunos ouvintes e da professora eram visíveis. O aluno surdo demonstrava felicidade por estar num cenário educacional bilíngue, conforme atesta sua fala:

> *Eu gostei muito de ensinar Libras para a professora de Língua Portuguesa e para os colegas, porque eles, aprendendo a Língua de Sinais, conseguirão falar comigo. A professora explica os assuntos em Libras e escreve no português para que eu aprenda de forma bilíngue. Ela me ensina e ajuda muito também nos conteúdos. Isso é muito bom porque eu consigo aprender.*

A partir da aceitação, da valorização e do respeito ao colega com surdez, houve maior interação, socialização e comunicação entre os colegas ouvintes e o aluno surdo, através da Língua de Sinais.

A aprendizagem dessa língua, até então desconhecida ou pouco conhecida pelos alunos e pela professora ouvinte, possibilitou a valorização da cultura surda e a inserção real do aluno surdo no ambiente da sala de aula comum. Além disso, propiciou, através dos colegas de classe, a ampliação dessa aprendizagem a outros colegas do ambiente escolar, que não tinham a possibilidade de acesso a esse conhecimento, já que o ensino da Língua de Sinais ocorria apenas na sala de aula em que o aluno surdo estava inserido.

O interesse e a participação eram visíveis por parte de todos os envolvidos na sala de aula, o que, sem dúvida, era muito emocionante e de valor imensurável para o aluno surdo, que se sentiu aceito e incluído no meio escolar. Sua comunicação numa *língua diferenciada* não era impedimento ou barreira para participar das atividades escolares na classe ou extraclasses, pois sempre havia um colega que queria mediar a comunicação, que queria interagir, mesmo os que ainda não sabiam usar os sinais corretamente.

Essa interação mútua com o aluno surdo ficou mais fortalecida com a aplicação do projeto. Através dessa intervenção pedagógica, foi possível conhecer aos poucos o vocabulário em Língua de Sinais que deu acessibilidade curricular ao aluno com surdez, principalmente, nos momentos presenciais em sala de aula, quando a professora do AEE não estava presente.

Quando a professora do AEE estava presente em sala de aula, ela auxiliava, tirando as dúvidas da professora de LP quanto à comunicação em Língua de Sinais, mas sem substituí-la nesses momentos interativos. Enquanto a professora de LP interagia com o aluno surdo, os demais alunos colaboravam no sentido de não interferirem com conversas paralelas ou com qualquer outra manifestação que pudesse atrapalhar ou interromper esse momento, demonstrando empatia e respeito às necessidades específicas do aluno com surdez. A participação e a colaboração de todos foi determinante para o desenvolvimento do projeto e das práticas de ensino realizadas pela professora Mara, que trouxeram um novo sentido à vida escolar e social do aluno João, conforme ele afirma: "*Eu me sinto muito feliz porque a professora de Língua Portuguesa conversa comigo em* Libras*".*

A relação de comunicação e de interação entre a professora de LPE e o aluno surdo ocorria tanto sem quanto com a presença da professora de AEE, na sala de aula. Ambas participavam desses momentos de interação e de comunicação em Língua de Sinais, facilitando a compreensão dos contextos curriculares ensinados.

Os efeitos dessas práticas e a proposição da Libras para a comunicação em sala de aula ampliaram as possibilidades de acesso ao currículo da disciplina e a acessibilidade comunicativa, fortalecendo assim o ensino bilíngue. Esses efeitos foram destacados pela mãe de João:

> *O projeto desenvolvido tem contribuído com a autonomia do João. Com o protagonismo, ele ensina e aprende bastante, tanto português quanto a Libras . Ele consegue ensinar os coleguinhas, os coleguinhas conseguem se comunicar com ele. E eu acho muito importante isso dentro da sala de aula, a comunicação dele com os colegas. Eu, antes, eu tinha muito medo de ele ser como é que se diz?! Rejeitado pelos colegas, por ele ter deficiência auditiva, agora não tenho mais, porque eles conseguem se entender (Rosa).*

A interação entre a professora de LP e o aluno surdo em sala de aula comum propiciaram a participação e o envolvimento do aluno nas atividades curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, isto é, o envolvimento do discente e sua participação ativa na construção do seu conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Essa atuação ratifica a importância de o professor "ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula" (NASCIMENTO, 2009, p. 6). Nesse sentido, o próprio aluno João pondera:

> *A professora ajuda na aula de Língua Portuguesa para todos aprenderem juntos os sinais comigo e a escrita das palavras que ela ensina. Depois conversamos em Libras palavras que a professora e os colegas aprenderam. Isso é muito bom para a comunicação.*

Antes do projeto, era perceptível um cenário diferente. Não era um cenário de discriminação, mas de falta de contato, por não saberem como se comunicar com o colega surdo; por isso, parecia que não respeitavam sua diferença comunicativa, mas, após o desenvolvimento do projeto, ficou evidente na atuação e na participação da professora e dos alunos ouvintes, a vontade de interagir e de comunicar-se em Língua de Sinais com o João, demonstrando assim os reflexos do ensino da Libras no contexto da sala de aula comum. Para consolidar o quanto esses reflexos foram positivos, a professora Mara destaca outros efeitos observados:

> *O projeto de ensino de Libras para a turma foi muito significativo. Percebi mudanças assim, muito rápidas, porque tanto eu como professora de Língua Portuguesa, quanto os alunos, começamos a aprender a Língua de Sinais. Isso me ajudou muito, porque, na hora da explicação de um assunto de Língua Portuguesa, nós já repassávamos para o aluno surdo em Libras. E quando eu não sabia algum sinal, outro colega já ajudava a explicar. Além disso, o aluno surdo também ia pra frente para passar em Língua de Sinais, o que eu, como professora de Língua Portuguesa, estava repassando em Língua Portuguesa escrita. Então, foi uma troca excelente!*

Constatou-se em campo, que a maioria dos colegas conversava sobre tudo, inclusive, quando queriam saber sinais de interesse deles, do público jovem. Usavam, por exemplo, as estratégias adotadas pela professora, recorrendo ao *Google* imagens ou ao aplicativo "*hand talk*" instalado no celular do próprio aluno surdo e/ou no celular de outro colega que já tivesse o aplicativo. Essa interação comunicativa tornou-se um diferencial no dia a dia do João, conforme evidencia seu comentário: "*Isso foi muito bom porque a professora e os colegas aprenderam a pesquisar as palavras em* Libras *através do aplicativo no celular e entender aos poucos os sinais para conversar comigo".*

Todos esses momentos proporcionados em sala de aula comum oportunizaram discussões e reflexões entre as professoras de AEE e de LP e os alunos, sobre a importância de toda a sociedade ouvinte aprender a Língua Brasileira de Sinais. Quanto a essa importância, a mãe de João, a dona Rosa, afirma:

> *A Libras utilizada na comunicação dele em sala de aula é muito boa e ele fica feliz em ensinar os coleguinhas que querem aprender. Ele ensina os irmãos em casa também. Eu acho muito importante a Língua de Sinais na vida dele na comunicação, no desenvolvimento dele, porque assim ele consegue se comunicar com outras pessoas.*

O ensino bilíngue na vida do aluno surdo pressupõe a implementação do seu direito à educação e ao respeito à sua cultura. Se aplicada de forma natural e espontânea, evidencia que a escola inclusiva é possível. João ressalta:

> *Meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais foi aos 10 anos de idade, quando cursava o 4º ano do ensino fundamental. Foi a partir daí que comecei a aprender Libras. No começo, tinha vergonha, agora gosto muito, porque é através dela que consigo me comunicar com as pessoas e estudar.*

A partir dessa premissa, o projeto desenvolvido seguiu o objetivo de adotar estratégias pautadas nas necessidades educacionais e comunicativas de João. A busca por práticas pedagógicas para entrelaçar a comunicação bilíngue no contexto inclusivo propôs, principalmente, fortalecer o processo de Ensino e de Aprendizagem para alunos surdos inclusos na Educação Básica.

As práticas de ensino são elementos preponderantes para que ocorram mudanças nas metodologias, num contexto que se propõe inclusivo, principalmente, no contexto do ensino bilíngue. Essas mudanças educacionais necessitam de apoio da gestão escolar, para serem fortalecidas e implementadas, como pontua Nascimento (2009, p. 7):

> O diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. Além disso, o administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade.

Para que o cenário de in/exclusão seja transformado de forma revolucionária, a professora Mara enfatiza o seguinte argumento:

> *Eu creio que esse projeto ele é de suma importância para toda a escola. Primeiramente eu quero dizer isso! É realmente o aluno surdo, ele se torna protagonista. Ele se torna importante. A ação de protagonizar o ensino eleva a estima do aluno surdo. Ele vai pra frente com desenvoltura para ensinar a língua que ele domina. E ensina para os colegas, os colegas tiram dúvidas com ele. E os adolescentes, no caso né, que nós trabalhamos com adolescentes, eles querem saber como se diz alguns sinais de interesse deles. Então se torna bem divertido e o aluno surdo, com certeza, ele se sente importante. Aliás, e ele é importante!*

> *Com isso, os alunos ouvintes passaram a reconhecer que o João não é só um caso isolado. Não é 'o aluno surdo que tem na escola', eles entenderam que a sociedade toda tem pessoas surdas e que elas precisam dessa atenção. As pessoas surdas estão em toda a sociedade.*

As situações apontadas nessa categoria trazem à tona a necessidade de buscar alternativas práticas e colaborativas entre professor e aluno para a construção de uma nova escola, a escola que não só inclui, mas insere o aluno surdo nas práticas de ensino e constrói junto com ele um espaço acessível e comunicativo para que haja a difusão, o respeito e a valorização da Língua de Sinais. Afinal, a "proposta de inclusão supõe como princípios básicos que a escola se adapte à diversidade e contemple as diferenças" (ASPILICUETA; CRUZ, 2015, p. 47).

É preciso que as diferenças linguísticas deixem de serem vistas como barreira para passarem a ser compreendidas como possibilidade, a possibilidade de aprender uma nova língua. Afinal, se a Língua é "Brasileira de Sinais", porque somente os brasileiros surdos devem utilizá-la? Somos um só povo e uma só nação, surdos e ouvintes precisam aprender essa comunicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS NA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. 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 (PAULO FREIRE, 1996, p. 16).

Para tecer as palavras finais dessa pesquisa, que já me deixa saudosa, remeto a esta fala de Paulo Freire, para expressar o turbilhão de sentimentos e sensações, no decorrer desta caminhada. Inicialmente, inquietada pela necessidade de buscar novos conhecimentos e por poder trazer para a prática profissional por mim vivenciada, através da pesquisa, os efeitos dessa vivência, para a intervenção no ensino do aluno surdo na escola regular. Retomando o caminho percorrido desde a escolha do tema abordado no trabalho de pesquisa e os resultados obtidos durante o processo investigativo, nesta última seção, apresento o constructo final das ideias, bem como, as conclusões obtidas nesta jornada de estudos e pesquisas relativos à experiência do ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola regular, colocando em evidência o protagonismo de um aluno surdo.

Essa etapa final busca elucidar e compartilhar informações pertinentes a respeito desse cenário escolar e contribuir com os dados e respostas obtidos ao longo desta investigação, que representam apenas uma pequena parte das inquietações relativas à escolarização do aluno surdo. É preciso encerrar a escrita desta pesquisa, respeitando os limites definidos pela proposta; porém, continua a reprocura, a busca por conhecimentos que aprimorem o que já sei e pelos que ainda não sei, nesse vasto caminho de tensionamentos relacionados à problemática apresentada.

Assim como os autores mencionados nesse trabalho, Quadros (1997, 2008, 2009, 2017); Skliar (1998, 2009); Hattge (2014); Lopes e Fabris (2013); Strobel (2006, 2011);

Agapito (2020); Veiga-Neto (2001, 2011); Guilherme e Becker (2021) discutem em seus estudos e pesquisas essa problemática, muitos outros pesquisadores poderão surgir nessa busca incessante de conhecer o que ainda não se conhece e, com certeza, apresentarão outras novidades. Afinal, a educação de alunos surdos inseridos na rede regular de ensino é um marco histórico na educação brasileira, uma vez que, nos dias atuais, percebe-se maior aceitação por parte da sociedade e de professores e alunos que integram a escola comum inclusiva.

No entanto, mesmo que a concepção de desenvolvimento integral do aluno surdo e sua inserção escolar já seja uma realidade, ainda não é garantia de que seus direitos à cidadania e à educação em igualdade de condições e, principalmente, à acessibilidade comunicativa estejam garantidos. Esse fato, sem dúvida, intensifica as inquietações de estudiosos e pesquisadores da área, em busca de estudos e pesquisas, com o intuito de constatar, intervir, educar e educar-se, colocando em prática o que aprendeu.

Com base em inúmeras inquietações, esta dissertação discutiu "**Uma experiência do ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola regular: Vivenciando o protagonismo do discente com surdez**", com a pretensão de apresentar fatos e relatos vivenciados com o protagonismo do discente surdo, enfatizando algumas possibilidades para o desenvolvimento de práticas de ensino e seus efeitos para todos os envolvidos no contexto escolar.

O desenvolvimento de estratégias investigativas foram alinhadas para chegar aos resultados problematizados, com a intenção de identificar os efeitos desse protagonismo na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola de ensino comum, a partir de um questionamento que me acompanha na prática educacional inclusiva.

Essa inquietação me persegue desde o início da minha atuação como professora do AEE para alunos com surdez, em 2001, ao deparar-me com a inclusão de alunos surdos que só desenvolviam a comunicação em Libras, se o professor especialista estivesse na sala de aula comum. Da mesma forma, o ensino somente ocorria nessa ocasião, devido à falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais por parte do professor do ensino comum.

Como considerar esse cenário inclusivo, se o aluno surdo não interage, não se comunica e não tem acesso ao ensino como garante a lei? Como é possível incluir sem dar possibilidades de acesso ao ensino através da sua língua materna?

Como resposta às inquietações relacionadas à minha vivência enquanto professora do AEE com atuação, ora de professora em sala de recursos, ora com função de intérprete em

sala de aula. Na segunda vivência, surge a emergente necessidade de que o professor da sala de aula comum desenvolva propostas educacionais que atendam às necessidades do estudante com surdez para que possa ter acesso à aprendizagem de forma colaborativa, já que em sua realidade educacional, não conta com o apoio específico do intérprete de Libras para viabilizar o ensino bilíngue.

Nessa perspectiva, retomo o problema de pesquisa apresentado: Como o protagonismo discente no contexto da disciplina de Língua Portuguesa tem possibilitado o ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa Escrita - LPE) de um estudante surdo inserido na sala de aula comum?

Os estudos apresentados que movimentaram o caminho discursivo dessa pesquisa trouxeram à tona um cenário perceptível ainda nos dias atuais, em que a educação bilíngue para alunos surdos inseridos na escola regular enfrenta muitos entraves, sendo um deles a concepção de ensino e aprendizagem que norteia as práticas em sala de aula. A falta de intérpretes escolares e a falta de formação de professores em Língua Brasileira de Sinais ainda são uma realidade, conforme constatado na pesquisa. Assim, o que o que deveria ser positivo passa a ser um fator negativo, pois, em vez de educar na perspectiva de aproximar suas práticas educativas para o ensino bilíngue, muitos educadores atuam com práticas excludentes.

O professor exerce um papel fundamental no sentido de mudar esse cenário educacional, pois "ocupa, no processo de ensino e de aprendizagem, o lugar de alguém atento às necessidades desse estudante, capaz de mediar o caminho para seu desenvolvimento, sem desrespeitar sua subjetividade" (Guilherme; Becker, 2021, p. 46). Nessa perspectiva, as contribuições desta pesquisa no sentido de identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola de ensino comum trouxeram muitas novidades a serem anunciadas e divulgadas, para efetivar os efeitos na escolarização do aluno com surdez na escola regular.

Durante a "viagem" investigativa, ressalto os objetivos específicos que guiaram esse caminho e se constituíram através das informações obtidas durante a observação em campo e as entrevistas realizadas com os participantes. O primeiro objetivo específico destaca a necessidade de compreender como ocorreu a formação da professora de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação Inclusiva Bilíngue. Nesse aspecto, foram evidenciadas algumas dificuldades enfrentadas pela professora, para promover esse ensino participativo e colaborativo, entre as quais, a falta de formação e de qualificação com foco em conhecimentos da Libras e na educação bilíngue para surdos, conforme recomendado pelo

currículo, com sérias consequências para as práticas educacionais, como, por exemplo, o fortalecimento do enredo **“Eu não sou preparada(o) para o surdo”.** Retomando a fala de Hattge e Schwertner (2020, p. 38), o que significa “estar preparado”? “Não se trata de uma expectativa de que saberei imediatamente o que fazer, mas de que sei caminhos para buscar alternativas, soluções, de que estarei aberta para receber esse sujeito e conhecê-lo”. Sem dúvidas, esse é o caminho, é estar acessível a mudanças e buscar fazê-la na prática, no chão da escola.

Refletir e agir são ações indispensáveis para buscar soluções para a problemática. É preciso que todos os envolvidos nesse processo compreendam que uma sociedade inclusiva é indissociável da educação inclusiva. Guilherme e Becker (2021, p. 21) apontam a necessidade de buscar estratégias que proponham “colocar em foco a formação dos profissionais, de forma a constituir a cultura do respeito às diferenças, para que seja possível educar também [...] de acordo com as necessidades dos educandos, pelo princípio da equidade. Os estudos ancorados nesse objetivo apontam para a indispensável necessidade de fortalecer a proposta de formação dos professores em serviço, para que sejam qualificados para atuarem de acordo com a proposta pedagógica inclusiva e bilíngue.

Outro aspecto importante identificado está relacionado ao segundo objetivo específico, que descreve os efeitos das práticas de ensino da professora de Língua Portuguesa para possibilitar o protagonismo do aluno surdo e a difusão da Libras no contexto escolar. O que se observou é que, para desenvolver p**ráticas de ensino para a aprendizagem escolar de um aluno com surdez,** é necessário que o professor se disponha a buscar estratégias para quebrar as barreiras atitudinais que impedem o desenvolvimento de práticas inclusivas e bilíngues, sendo esse um passo primordial para mudar o cenário de in/exclusão.

Esse pontapé inicial foi percebido através da ação educacional desenvolvida pelas professoras, principalmente pela professora de Língua Portuguesa, que demonstrou sua inquietação ao receber aluno(s) surdo(s) em sua sala de aula e, a partir dela, buscou “indagar e intervir” para mudar suas práticas de ensino, passando a incluir o aluno surdo em um trabalho educacional participativo e colaborativo.

Nesse viés educacional, possibilitou o protagonismo do aluno surdo e a difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto escolar, fortalecendo a construção do processo de ensino e aprendizagem de forma autônoma, com práticas de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem escolar de um aluno com surdez e sua inserção real, promovendo sua socialização e a comunicação com todos os envolvidos na sala de aula. Outro resultado a ser destacado é o desenvolvimento da autoestima do aluno, que passou a “sentir-se feliz” por ser

inserido nas relações comunicativas, educacionais e sociais entre os colegas e a professora ouvinte.

Além disso, foi perceptível essa autoestima refletida no seu interesse acadêmico, pois a comunicação entre ele e os ouvintes envolvidos no cenário permitia sua interação comunicativa para desenvolver suas atividades, com o apoio e a colaboração entre a professora de LP e os próprios colegas de aula. A falta de comunicação, que antes era um impedimento, deu lugar à comunicação em Língua de Sinais, construída e fortalecida a cada dia na vivência em sala de aula. Portanto, são efeitos extremamente significativos para a vida, tanto do aluno com surdez como da professora de LP e os colegas de classe.

A relação comunicativa e colaborativa entre os alunos foi ímpar, pois possibilitou ajudar o colega surdo também nas demais disciplinas, como foi enfatizado pelo próprio aluno e sua mãe, que ficaram super felizes com os resultados.

O que dizer da palavra felicidade[29]? Felicidade também identificada na fala da mãe do aluno com surdez, que viu na estratégia de ensino utilizada, a possibilidade de o filho ter um ensino de qualidade, pautado nos seus direitos linguísticos e, não menos importante, a possibilidade de comunicação entre o filho com surdez e os colegas e a professora ouvintes. Segundo ela frisou, antes tinha medo de o filho ser rejeitado por causa da sua comunicação ser diferente, mas, após a aplicação do projeto, isso mudou; ele passou a "misturar-se" e a comunicar-se, sem distinção, porque todos conseguiam interagir e se comunicar com ele.

Seguindo esse princípio, é possível, com os dados obtidos, descrever os efeitos das práticas de ensino da professora de Língua Portuguesa para possibilitar o protagonismo do aluno surdo e a difusão da Libras no contexto escolar e relatar as contribuições do protagonismo discente que emergiram para beneficiar a vida do aluno com surdez e de todos os diretamente envolvidos com ele, no caso, escola, família e sociedade.

Entre os efeitos, destacam-se as práticas de ensino e a aplicação do projeto *"Comunicação Bilíngue: Libras/Português no contexto inclusivo",* que, de forma evidente, fortaleceu e proporcionou o ensino da LPE ao aluno surdo e da Língua Brasileira de Sinais aos alunos e à professora ouvintes, além de aprimorar sua aquisição na Língua de Sinais, ambas proporcionadas pelo seu protagonismo discente.

Os efeitos observados no terceiro objetivo específico, ao relatar contribuições que o protagonismo discente produziu na vida do aluno com surdez no contexto da sala de aula

[29] De acordo com o dicionário Aurélio, felicidade é um substantivo feminino que representa: Sensação real de satisfação plena; estado de contentamento, de satisfação. Condição da pessoa feliz, satisfeita, alegre, contente. https://www.dicio.com.br/felicidade/

comum, demonstram que as práticas de ensino de Libras e Língua Portuguesa Escrita desenvolvidas nesse cenário corroboram a ideia de que essas línguas precisam ser entrelaçadas para fomentar a comunicação bilíngue no contexto inclusivo e a consolidação do desenvolvimento da escrita do aluno surdo.

É inegável que uma Escola que atua de forma democrática necessita estar articulada com a família e a sociedade para desenvolver estratégias educacionais acessíveis e compreender "um sujeito que aprende de diferentes formas, ativo, participativo, enfim, um sujeito marcado pelas características contemporâneas. Também não podemos negar que a "escola inclusiva" é o local profícuo para a "produção" desse sujeito".

Considerando as informações comunicadas e anunciadas, percebo que o poder transformador da implementação de um espaço escolar inclusivo, que respeita a cultura linguística do aluno com surdez, perpassa principalmente pela ação docente desenvolvida de forma colaborativa e participativa, em que a articulação entre professor da escola regular e professor do AEE deve seguir de forma entrelaçada em busca de estudos e pesquisas de estratégias de ensino que possibilitem uma educação de qualidade, com equidade e respeito às diferenças. Essa parceria precisa ser mantida e fortalecida, na perspectiva de uma educação transformadora, para atender as necessidades educacionais dos alunos inseridos nas classes comuns.

É, portanto, extremamente necessário que o professor da classe comum seja inquietado e compreenda que não há, de fato, ensino sem pesquisa e, muito menos, pesquisa sem ensino. A partir do momento em que, enquanto educador, se assume o papel de educar para todos, é preciso estar ciente de que a busca e o aprimoramento de conhecimentos deve ser o fio condutor para o desenvolvimento de suas práticas de ensino. É imprescindível compreender, como afirma Paulo Freire (1996, p. 26), que, "como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se". Estar acessível às mudanças é primordial para recomeçar.

O recomeço também fez parte da longa caminhada na construção dessa dissertação. Agora, ao escrever as últimas linhas, relembro as vezes em que precisei recomeçar, retomar e reconstruir novos conhecimentos. A pretensão de trazer algumas possíveis fórmulas para a construção de uma educação bilíngue ao aluno com surdez na escola regular e a difusão da Libras como possibilidade a ser protagonizada pelo aluno com surdez, que tanto me inquietou e me inquieta, me fez repensar.

O constructo desse trabalho com análises das informações obtidas, estudos baseados nos pesquisadores aqui referenciados e discussões com minha orientadora Morgana Hattge suscitaram inúmeras reflexões, argumentações e permanentes inquietações. As inquietações também são identificadas na fala da professora de Língua Portuguesa, que, apesar de não ter passado por formação em Língua de Sinais em sua graduação ou ainda não ter tido a possibilidade de ter uma formação para conhecer a proposta da educação inclusiva/bilíngue para surdos, não se acomodou. Sua atitude de buscar apoio e colaboração para mudar suas práticas de ensino encheu-me de alegria e esperança para acreditar que esse é o caminho.

Com as evidências obtidas neste estudo, posso afirmar que um dos possíveis caminhos para a construção de uma escola que contemple a educação integral do aluno surdo precisa partir da prática colaborativa entre professores, do regular e do AEE, a família e a Escola como um todo.

A Escola através da sua representatividade pedagógica e gestora necessita apoiar essa ideia de trabalho construído em parceria, o que não foi identificado nesse caso. Esse, de fato, foi um dos fatores que fragilizou a possibilidade de ampliação da proposta apresentada no projeto de ensino da Libras para que toda a Escola aprenda a Língua de Sinais, ampliando assim a possibilidade comunicativa com outros alunos do educandário e com os professores das demais disciplinas.

Paulo Freire (1996, p. 19) corrobora a ideia de que a ação de "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar, certa disponibilidade ao risco, à aceitação do novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo". Acredito, portanto, que programar essas práticas de ensino para outras disciplinas favoreceria uma escola acessível e inclusiva.

Com a pretensão de difundir essa proposta de ensino aos demais professores, com o apoio e a participação de toda a equipe pedagógica da escola, penso ser possível adaptar a escola ao aluno com surdez e não o aluno com surdez ter que adaptar-se à escola. É fundamental que a escola, ainda majoritariamente ouvinte, mude suas práticas para se fazer acessível às necessidades comunicativas e educativas do aluno com surdez na escola regular.

Para isso, deixo a sugestão inicial de trabalhar de forma participativa e colaborativa com o professor do AEE, para promover as formações em serviço, necessárias para que os professores da sala comum e demais funcionários possam aprender Libras e possibilidades educativas para desenvolver suas práticas em sala de aula.

A partir dos efeitos encontrados e confirmados pelos próprios participantes da pesquisa, pretende-se socializar suas contribuições no lócus em que trabalho e, se possível,

apresentá-las à Coordenação Municipal de Educação Especial, a fim de colaborar para que, se possível for, essa proposta do ensino da Língua Brasileira de Sinais protagonizado pelo discente surdo em escola regular seja também oportunizada e vivenciada por outros discentes com surdez, fortalecendo assim o trabalho educacional inclusivo, bilíngue, acessível ao aluno surdo.

Enfim, é necessário colocar um ponto final nessa trajetória investigativa e na descrição dos fatos e relatos do protagonismo do discente com surdez. Os seus efeitos encheram de esperança a professora da sala, a mãe e o próprio aluno, numa "nova escola". Para mim, enquanto pesquisadora inquietada com vivências de in/exclusão de alunos com surdez, esses efeitos também trouxeram um pouco de "quietude" e a confiança de que juntos é possível transformar a Escola em um espaço acessível, onde as diferenças comunicativas já não fazem diferença, porque deixaram de ser barreira para tornar-se possibilidade comunicativa e educacional.

Com essa expectativa, finalizo essa escrita, que trouxe muitos conhecimentos, com a reflexão ancorada nas belas palavras Paulo Freire (2016, p. 66), em seu livro, Pedagogia da Autonomia, ao enfatizar que, com esse propósito educacional de apoio e respeito à cultura surda e ao seu direito de aprender e de comunicar-se em sua língua natural com ouvintes, "jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde o começo de minha experiência educativa, a preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada". Assim, permanecerei na busca incessante de reprocurar, indagar, constatar, intervir, educar, conhecer e anunciar. Anunciar esta e outras novidades que virão na minha constante caminhada do aprender e do fazer.

REFERÊNCIAS

ABIB, G.; HOPPEN, N.; HAYASHI JÚNIOR, P. Observação participante em estudos de administração da informação no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n. 6, p. 604-616, 2013.

ACORSI, Roberta. A escola como espaço "ideal" para inclusão. In: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine; COSTA, Daniel Marques Costa (Org.). **Inclusão escolar:** um itinerário de formação docente. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 22-28.

AGAPITO, Francisca Melo. **Tessituras etnomatemáticas nos anos iniciais na perspectiva da educação bilíngue para surdos no município de Imperatriz/MA**. 2020. 223f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020.

ALBARES, R. S. S.; BENASSI, C. A. Comunicação Gestual Caseira e Libras: Semelhanças e Diferenças **oriundas das necessidades comunicacionais. Revista Diálogos: Linguagens em Movimento**, [S.l.], ano 3, n. 1, p. 240-258, 2015.

ALMEIDA, W. G. **Educação de surdos:** formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

ALVES, F. C. *et al.* **Educação de surdos em nível superior**: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁSIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 4.).

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMORIM, Lucio Cruz Silveira. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlandia/MG**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ASPILICUETA, Patrícia; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BAGAROLLO, Maria F.; FRANÇA, Denise M. V. R. (Orgs.). **Surdez, escola e sociedade**: educação de surdos. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 47-64.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado-PEI**. Rio Pomba, MG: IFECT, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1979.

BASONI, Fabiany Corrêa; WITCHS, Pedro Henrique. Políticas linguísticas para surdos em países lusófonos. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1340-1358, out./dez. 2020

BATISTA, Telma Pinheiro Mota; REIS, Joab Grana. A família de estudantes surdos: e a importância da comunicação em Libras para o processo de aprendizagem. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 08 a 10 nov. 2011. **Anais [...].** Londrina: UEL, 2011. p. 1201-1213.

BIOLOGIA MOLECULAR E IMUNOGENÉTICA. **O que é surdez congênita?** 2013. Disponível em: http://liglab.com.br/blog/prevencao/o-que-e-a-surdez-congenita.html. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRANDÃO, Flávia. **Dicionário ilustrado de Libras**: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Global, 2011.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Lei de Libras**. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Governo Federal, 2014. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRITO, Fábio Bezerra. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. Universidade de são paulo. **Jorsen: Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 766-769, 2016.

BRITO, Fábio Bezerra. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The Especialist**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, 2019.

BRUM, Eliane. **A menina quebrada e outras colunas de Eliane Brum**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras**. 2006. 124f. Doutorado (Pedagogia Bilíngue) – Centro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. 2 ed. São Paulo, EDUSP, 2001.

CASTRO JR., Gláucio. **Cultura surda e identidade:** estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. Ilhéus, BA: Editus,2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724. Acesso em: 10 jan. 2021.

CONTO, Juliana; ASPILICUETA, Patrícia. Diagnóstico precoce da perda auditiva: uma experiência. In: FRANÇA, Denise M. V. R.; BAGAROLLO, Maria Fernanda (Orgs.). **Surdez**: a importância do diagnóstico para o desenvolvimento do surdo. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 59-89.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2020. Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/. Acesso em: 14 ago. 2020.

CRESWELL, John W. **investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELORS, 2003. DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DELORS, J. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESDOC, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DICIO. **Aprendente.** 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/. Acesso em: 29 jan. 2022.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Ensinante**. 2021. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/ensinante. Acesso em: 30 jan. 2022.

DIDÓ, Andréia Gulielmin. **Práticas sociais de leitura e de escrita em Libras**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FLORES, Vinicius Martins; PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza; SANTANA, Cremilton de Souza. **Do saber ao fazer: possibilidades e limites na educação inclusiva**. 1. ed. Santa Maria, RS: Arco, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERRING, J. **Case study research**: principles and practices. New York: Cambridge University Press, 2019.

GESSER, Andrei. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; BECKER, Caroline. **Do modelo médico ao modelo social**: educação inclusiva no contexto escolar. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação.** 2014. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine; COSTA, Daniel Marques. **Inclusão escolar:** um itinerário de formação docente. Lajeado: Editora Univates, 2020.

HOFFMEISTER, Robert J. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultura, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. **Portal INES**. 2021. Disponível em: http://ines.gov.br/2021. Acesso em: 10 dez. 2021.

JESUS, Clarice Karen de. **A Inclusão e Escolarização dos Alunos com Deficiência Auditiva e Surdez no Ensino Fundamental em Brasilândia/MS**: Desafios, Avanços e Perspectivas. 2016 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. 2012. 15f. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2012.

KALLAS, Raquel Brusamolin. Análise do papel do ser-ensinante em relação ao ser-aprendente com dificuldades específicas de aprendizagem. Revista Científica Aprender, [S.l.], 7. ed., 2019. Disponível em: http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=175. Acesso em: 20 mar. 2021.

KLEIN, Madalena. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho**: a constituição do surdo trabalhador. Porto Alegre: UFRG, 1995. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

LACERDA, Adriana Bender Moreira de; GONÇALVES, Cláudia Giglio de Oliveira. **Surdez**: a importância do diagnóstico para o desenvolvimento do surdo. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O Intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. *et al*. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES,** Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=248. Acesso em: 20 ago. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GRÀCIA, Marta ; JARQUE, Maria Josep. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. Relato de Pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, abr./jun. 2020.

LOPES, Ana Carolina Arantes das Chagas; ABREU, Sandra Elaine Aires. O Congresso de Milão (1980) como marco histórico cultural na educação de surdos no Brasil. In: MOSTRA CIENTÍFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 3., 11 dez. 2017. **Anais [...].** Goiás: Universidade Evangélica, 2017. Disponível em: http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4469. Acesso em: 10 dez. 2021.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas & Educação).

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, Leiria, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2018.

MATTOS, A. M. A. Narrativas, Identidades e Ação Política na Pós-modernidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, 2010.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2010.

MENEZES, Cristiane Cruz de Oliveira; SILVA, Vera Lúcia Reis. Formação continuada de professores da educação básica à luz do estado do conhecimento. **Revista Humanidades e Inovação,** [S.l.], v. 8, n. 55, p. 41-54, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** 2020. Disponível: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia. Acesso em: 10 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Unesco. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco. Acesso em: 10 ago. 2021.

MONTEIRO, Rosa; SILVA, Daniele Nunes Henrique; RATNER, Carl. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.l.], v. 32, n. esp., p. 1-7, 2016.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Wesley Soares Guedes. **Educação de alunos surdos**: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MUCH, Liane; BONFADA, Kauana Martins; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Mudança na prática docente: incentivando o protagonismo discente. **RELACult: Revista Latino – Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 8, ed. especial, 9 p., 2018.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Governo do Paraná/UEL, 2009.

OLIVEIRA, Edileusa B. P.; ALENCAR, Eunice M. L. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estud. psicol.,** Campinas, v. 29, n. 4, p. 541-552, 2012.

OLIVEIRA, Jáima Pereira *et al*. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLLO, Maria F.; FRANÇA, Denise M. V. R. (Orgs.). **Surdez, escola e sociedade**: educação de surdos. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 65-92.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Conti Vaz de. **O impacto da deficiência auditiva sobre a família**. 2011. 49 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Sara Silva Ambrosio. Protagonismo discente: uma prática desafiadora e inovadora da educação básica. In: EPEN, 25., 04 a 07 nov. 2020. **Anais [...].** Bahia: UFBA, 2020. 7p.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 255-272, jan./mar. 2017.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. 2. ed. atual. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller. **Língua de Herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS; Ronice Muller; STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em Letras língua Brasileira de Sinais: Educação a Distância. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, jun. 2009.

SALES, Adriane de Castro Menezes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de Língua de Sinais no Ensino Fundamental. In: BAGAROLLO, Maria F.; FRANÇA, Denise M. V. R. (Orgs.). **Surdez, escola e sociedade**: educação de surdos. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 17-46.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal. **Dados apresentados pelo Setor de Educação Especial (SEMED).** Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2021 (Conversa por WhatsApp, julho de 2021). [Arquivo particular].

SANTOS, Ivan Álvaro dos. **A relação família, escola e deficiência auditiva**. Indaial: Editora UNIASSELVI, 2012.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Morais. Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores. 2017. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SIGNIFICADOS. 2021. Disponível em: https://www.significadosbr.com.br. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Lazara. Cristina; DECHICHI, Claudia; SOUZA, Vilma Aparecida (Orgs.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. 1. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

SILVA, Tuca Martins. Ficha de Anamnese. **Cantinho Educativo,** 2014. Disponível em: https://www.cantinhoeducativo.com.br/2014/02/ficha-de-anamese.html. Acesso em: 30 jan. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SOUSA, Ivan Vale de. **Educação Inclusiva no Brasil**: surdez e ensino bilíngue. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. (Coleção Educação Inclusiva no Brasil, v. 4).

SOUZA JÚNIOR; Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas: Dossiê-Grupo de Estudos e Subjetividade. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006.

STROBEL, Karin Lílian. Escolas Bilingues para surdos: longo caminho de lutas. **Revista FENEIS**, Belo Horizonte, n. 44, p. 2-32, jun./ago. 2011.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. **Resolução nº 01 CPPG/CEPE, de 23 de março de 2009.** Aprova o projeto do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História. Fortaleza, CE: UFC, 2009. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cepe_2009/resolucao01_cepe_2009.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber: Saber para excluir. **Pro-posições**, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos.tradução cristhian matheus herrera.-5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa estudo de caso:** desenho e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZANATA, Eliana M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, 2004.

ZATTI, Vicente. Aut**onomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

APÊNDICE A – Termo de Anuência para a Instituição de Ensino

E.M.E.I.E.F. DOM LINO VOMBOMMEL
INEP: 15162354
STM - PARÁ

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Anuência para a Instituição de Ensino – EMEIF Dom Lino Vombommel

Aceito que a pesquisadora **Rosiane Sousa Pereira**, pertencente à Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Lino Vombommel, desenvolva sua pesquisa Intitulada "**Uma experiência do ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola regular: Vivenciando o protagonismo do discente com surdez"**, sob a orientação da professora Morgana Domênica Hattge, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;

2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;

3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;

4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Lino Vombommel e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates).

Santarém/PA, 15 de fevereiro de 2021 .

E.M.E.I.E.F. DOM LINO VOMBOMMEL
Elias Silva de Mesquita
Especialista em Gestão Escolar
Modalidade EAD - Reg. nº CE209-25.02.2015
Diretor - Port. nº 347/2018 - GAB/SEMEC

Diretor e responsável pela instituição

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a mãe e responsável do aluno surdo

Prezado participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "**Uma Experiência do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma Escola Regular: Vivenciando o Protagonismo do Discente com Surdez**", desenvolvida por **Rosiane Sousa Pereira**, discente de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação do Professora Dra. Morgana Domênica Hattge. A presente pesquisa tem como objetivo identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola de ensino comum.

O convite a sua participação se deve à contribuição de informações pertinentes à pesquisa na qual seu filho está inserido, sendo a participação do discente de grande relevância para a realização do estudo e podendo vir a ser fonte de pesquisa para outros pesquisadores.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. A sua participação na pesquisa terá garantida confidencialidade e privacidade das informações por você prestadas, conforme os seguintes compromissos:

- Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material produzido será armazenado em local seguro.

- A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

- A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro da entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização da entrevistada.

- O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, e do questionário aproximadamente trinta minutos.

- As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a mestranda e seu professor orientador.

- Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

- O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com informações que corroborem para as abordagens imprescindíveis ao estudo.

Previsão de riscos ou desconfortos: As ações desenvolvidas durante a pesquisa envolvendo fotografias serão realizadas somente no decorrer das atividades escolares com intuito único de registrar informações específicas da pesquisa. Todas as ações serão planejadas e comunicadas com antecedência.

Em caso de riscos na área emocional, social, bem como constrangimentos trazidos no ato da entrevista em que eles ocasionem sofrimentos e/ou instabilidades emocionais, trazendo algum desconforto ao discente, a responsável tem autonomia para solicitar à pesquisadora o cancelamento da participação do seu filho na pesquisa e a pesquisadora se comprometerá buscar auxiliar na reversão de tais questões causadas.

Os benefícios da pesquisa estão intrinsicamente ligados às práticas desenvolvidas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa, na qual a professora de seu filho estará participando diretamente durante todo o estudo, refletindo sua prática pedagógica na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto do ensino regular, tendo o aluno surdo como protagonista desse ensino, podendo vir a ser uma referência de estudo e pesquisa para outros professores e instituições.

Os resultados serão divulgados na dissertação intitulada "**Uma Experiência do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma Escola Regular: Vivenciando o Protagonismo do Discente com Surdez**", sob a orientação da professora Morgana Domênica Hattge, vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino** da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Caso você aceite participar da pesquisa, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar a sua participação.

Para isto basta procurar a pesquisadora responsável pela pesquisa Rosiane Sousa Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Vale do Taquari - UNIVATES, residente na Travessa Santa Terezinha Nº325, telefone para contato (93) 992344992, e-mail: rosiane.sp1@gmail.com ou ao comitê de ética para qual esta pesquisa será submetida.

O comitê de ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas, que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para

serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página. O termo apresentado deve conter local destinado à inserção das referidas rubricas – pesquisador e participante.

_____

Rosiane Sousa Pereira – Pesquisadora

Santarém/PA, ____ de _____ de 2021.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____

Participante da pesquisa

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora de Língua Portuguesa

Prezado participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "**Uma Experiência do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma Escola Regular: Vivenciando o Protagonismo do Discente com Surdez**", desenvolvida por **Rosiane Sousa Pereira**, discente de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação do Professora Dra. Morgana Domênica Hattge. A presente pesquisa tem como objetivo identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola de ensino comum.

O convite a sua participação se deve à contribuição de informações pertinentes à pesquisa na qual os procedimentos metodológicos de sua prática docente estão inseridos, sendo a sua participação de grande relevância para a realização do estudo e podendo vir a ser fonte de pesquisa para outros pesquisadores.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

- Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro".

- A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo'.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização da entrevistada.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o aluno e seu professor orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com informações que corroborem para as abordagens imprescindíveis ao estudo.

Previsão de riscos ou desconfortos: As ações desenvolvidas durante a pesquisa envolvendo registros no diário de campo e fotografias, serão realizadas somente no decorrer das atividades escolares com intuito único de registrar informações específicas da pesquisa. Todas as ações serão planejadas com antecedência e comunicadas para não haver surpresas e incômodos. Caso ocorra algum desconforto, constrangimento ou qualquer outro inconveniente de ordem emocional, social e/ou psicológica, você tem autonomia para solicitar à pesquisadora o cancelamento da sua participação na pesquisa e a pesquisadora se comprometerá em arcar com os custos de possíveis traumas causados.

Os benefícios da pesquisa estão intrinsecamente ligados às práticas desenvolvidas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa, na qual você como professora da disciplina está diretamente envolvida. Sua participação é de extrema importância durante todo o estudo, pois além de refletir sobre sua prática pedagógica na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto do ensino comum, tendo o aluno surdo como protagonista desse ensino, você também poderá vir a ser uma referência de estudo e pesquisa para outros professores e/ou instituições de estudo e pesquisa.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados na dissertação intitulada "**Uma Experiência do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma Escola Regular: Vivenciando o Protagonismo do Discente com Surdez**", sob a orientação da professora Morgana Domênica Hattge, vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino** da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Caso você aceite participar da pesquisa, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar a participação.

Para isto basta procurar a pesquisadora responsável pela pesquisa Rosiane Sousa Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Vale do Taquari - UNIVATES, residente na Travessa Santa Terezinha Nº325, telefone para contato

(93) 992344992, e-mail: rosiane.sp1@gmail.com ou ao comitê de ética para qual esta pesquisa será submetida.

O comitê de ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas, que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br."

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página. O termo apresentado deve conter local destinado à inserção das referidas rubricas – pesquisador e participante.

_____

Rosiane Sousa Pereira – Pesquisadora

Santarém/PA, ____ de _____ de 2021.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____

Participante da pesquisa

APÊNDICE D – Termo de Assentimento para o discente

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa "**Uma Experiência do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de Língua Portuguesa em uma Escola Regular: Vivenciando o Protagonismo do Discente com Surdez**". Neste estudo pretendemos identificar os efeitos do protagonismo discente na difusão da Língua Brasileira de Sinais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola de ensino comum.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o cenário pertinente de exclusão com alunos surdos e a falta de uma educação bilíngue com respeito e uso da Língua de Sinais no contexto inclusivo, chegando-se ao problema da pesquisa: Como o protagonismo discente oportunizado pela professora de Língua Portuguesa tem refletido no ensino bilíngue (Libras *e* Língua Portuguesa Escrita - LPE) do aluno surdo inserido na sala de aula comum?

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: A pesquisa será pautada na abordagem qualitativa, discorrendo sobre um recorte da realidade através do Estudo de Caso. O foco central da pesquisa será a professora de Língua Portuguesa e o aluno surdo inserido na turma da professora. Para a produção de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa de forma presencial, se possível, a depender do cenário da pandemia na ocasião, caso contrário, serão utilizadas as plataformas digitais, como o Google Meet e WhatsApp. Utilização do diário de campo e os registros fotográficos, que poderão ser realizados a partir das gravações das aulas no Google Meet e gravação de áudios das entrevistas, serão utilizados para a exploração das informações pertinentes à pesquisa. Para a organização da pesquisa qualitativa, os dados serão alinhados através da Análise de Conteúdo correlacionando as etapas desenvolvidas e os resultados obtidos para corroborar com as inovações nas práticas pedagógicas docente e a efetivação do protagonismo discente.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar

disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa na qual a pesquisadora terá total responsabilidade em arcar com custos necessários causados por algum desconforto, constrangimento ou qualquer outro inconveniente de ordem emocional, social e/ou psicológica. Você tem total autonomia para solicitar à pesquisadora o cancelamento da sua participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e a minha responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santarém/PA, ____ de _____ de 2021.

_____

Assinatura do menor

_____

Rosiane Sousa Pereira

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: ROSIANE SOUSA PEREIRA

Fone: (93) 99234-4992/ E-mail: rosiane.sp1@gmail.com

APÊNDICE E – Roteiro de observações nas aulas de Língua Portuguesa

1 Na organização da sala de aula, como o aluno surdo ocupa o espaço escolar para acompanhar as aulas?

2 De que maneira é desenvolvida a interação e comunicação entre a professora e o aluno surdo?

3 Como é a participação e envolvimento do aluno com surdez nas atividades curriculares do ensino comum na disciplina de Língua Portuguesa?

4 De que forma a metodologia utilizada pela professora da disciplina de Língua Portuguesa contempla as particularidades e potencialidades do aluno com surdez no processo de ensino e de aprendizagem?

5 A organização do tempo da aula e a interação da professora com o aluno oportuniza que ele esclareça suas dúvidas e participe de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem?

6 Como os estudantes ouvintes reagem diante da inclusão do aluno surdo?

7 São oportunizados momentos de discussões e reflexões sobre a Língua Brasileira de Sinais em sala de aula? Como ocorrem?

8 Há momento de interação e diálogos em Libras envolvendo o aluno surdo, colegas de sala e a professora de Língua Portuguesa? De que maneira é estabelecido esse momento?

9 Os alunos ouvintes e a professora de LP apresentam interesse e participação na comunicação em Libras com o aluno surdo? De que maneira é possível perceber esse interesse?

10 Como o aluno surdo reage ao cenário educacional em que está inserido?

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com os pais/responsáveis do aluno surdo

1 Com que idade seu filho passou a conhecer a Língua de Sinais?

2 Em que etapa da educação escolar, seu filho recebeu acompanhamento especializado de Libras e em Libras?

3 Como foi a aceitação do uso da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação de seu filho?

4 Como foi o primeiro contato de vocês, pais, com a Libras?

5 Em sua opinião, a Libras utilizada na comunicação e ensino do seu filho favorece seu desenvolvimento e autonomia?

6 Como você descreveria as maiores dificuldades enfrentadas por seu filho quanto a sua escolarização?

7 Como você analisa proposta educacional do ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa Escrita) realizada com seu filho na sala de aula comum?

8 Na percepção de vocês, pais, o *projeto "COMUNICAÇÃO BILÍNGUE:* LIBRAS*/PORTUGUÊS NO CONTEXTO INCLUSIVO"* desenvolvido na sala de aula com o protagonismo de seu filho tem contribuído para seu desenvolvimento e autonomia? Em caso afirmativo, de que modo?

9 Qual a sua concepção sobre a metodologia utilizada pelas professoras de LP e Libras, ao estimular o protagonismo do seu filho para ensinar sua L1 no âmbito escolar?

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa

1 Qual foi sua reação ao receber o aluno surdo em sua turma?

2 Quais metodologias e recursos utiliza em suas aulas para possibilitar a aprendizagem do aluno surdo?

3 A intervenção que realiza em suas aulas contempla as peculiaridades e potencialidades do aluno surdo?

4 Você tem formação que lhe permita compreender e desenvolver a metodologia de ensino bilíngue?

5 O que entende por Educação Bilíngue de alunos surdos?

6 Você conhece a Língua Brasileira de Sinais? Se conhece explique como é seu nível de conhecimento e conversação?

7 Como ocorre a interação e comunicação com o aluno surdo?

8 Você oportuniza a participação e interação entre o aluno surdo e os alunos ouvintes? De que forma?

9 Há momento de interação e diálogos em Libras envolvendo o aluno surdo, você e a turma? Como ocorre?

10 Como avalia o cenário educacional inclusivo do aluno surdo em suas aulas e no ambiente escolar?

11 Quais sugestões daria para o uso e difusão da Libras no ambiente escolar?

APÊNDICE H – Roteiro de Entrevista com o aluno surdo

1 Quando foi seu primeiro contato com Língua Brasileira de Sinais?

2 Você aceita a Libras como sua língua materna?

3 Como você se sente em utilizar uma língua gestual-visual/Libras em sua comunicação?

4 Como é sua relação com a professora de Língua Portuguesa e os colegas de sala de aula? Você se sente inserido na turma?

5 O que você acha da proposta das professoras de Língua Portuguesa e do AEE para promover o seu protagonismo no ensino da Libras em sala de aula?

6 A proposta de protagonizar o ensino da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula trouxe quais efeitos para sua vida e autonomia?

7 Como se sente diante da professora de LP e dos colegas ouvintes, tendo a oportunidade de manifestar sua cultura em sala de aula?

8 O *Projeto COMUNICAÇÃO BILÍNGUE: LIBRAS/PORTUGUÊS NO CONTEXTO INCLUSIVO* têm colaborado para sua interação e comunicação com a professora de LP e os colegas?

9 Como a professora de Língua Portuguesa tem utilizado os conhecimentos adquiridos em Libras para favorecer o seu ensino curricular?

10 Como gostaria que fosse sua participação nas aulas não só de Língua Portuguesa, mas das demais disciplinas?

UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09