



PRÁTICAS DE ENSINO QUE POSSIBILITAM O PROTAGONISMO DO DISCENTE COM SURDEZ NO CONTEXTO INCLUSIVO

ARTIGO ORIGINAL

PEREIRA, Rosiane Sousa¹

PEREIRA, Rosiane Sousa. **Práticas de ensino que possibilitam o protagonismo do discente com surdez no contexto inclusivo**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 08, Vol. 05, pp. 81-97. Agosto de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/discente-com-surdez>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/discente-com-surdez

RESUMO

Este artigo convida à reflexão sobre práticas de ensino para alunos com surdez, a partir de um estudo de caso único de um aluno surdo matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal na cidade de Santarém/Pará. O estudo se justifica pela necessidade de refletir sobre as práticas de ensino vivenciadas pelo aluno que, apesar de tantas leis e decretos, ainda enfrenta barreiras para garantia do ensino com direito e respeito à sua língua materna. Diante da 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? O estudo teve 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. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa pautada na observação participante e questionário semiestruturado para a obtenção dos dados. Participaram da pesquisa três voluntários: a professora de Língua Portuguesa, o aluno com surdez e sua responsável. Os resultados destacam os seguintes efeitos: as práticas pedagógicas colaborativas possibilitaram o ensino bilíngue, a difusão da Libras no contexto escolar e a efetivação da comunicação entre o aluno surdo e ouvintes, propiciando a valorização e respeito pela cultura surda e o desenvolvimento de sua autonomia, além do seu protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Protagonismo, Libras, Surdez.



1. INTRODUÇÃO

Apesar de mudanças significativas no percurso histórico educacional e das políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com surdez em escolares regulares, ainda é evidente a inclusão excludente dos alunos surdos em salas de aula comuns. A falta de profissionais qualificados e específicos para a inclusão do aluno surdo na escola regular 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). Isso porque, 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 Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - TILS, principalmente, quando este aluno está incluído em escola comum.

Após alguns anos da regulamentação da lei que garante educação inclusiva com apoio de TILS em sala de aula, a realidade evidencia outro cenário: o retrocesso na educação dos surdos. Essa constatação é fundamentada por Lacerda; Gràcia 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.

No estudo de caso único apresentado, foi possível observar que a professora de Língua Portuguesa desconhece a Língua Brasileira de Sinais e a falta do tradutor-intérprete de Libras na sala de aula comum tem ocasionado barreiras para que o aluno surdo possa participar e interagir no processo de ensino e aprendizagem.



A crítica é necessária, porque ainda é a realidade das escolas públicas 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 Atendimento Educacional Especializado - AEE, por não haver na rede escolar o profissional especializado e específico para a função de tradução e interpretação em sala de aula.

Vale ressaltar, que o professor do Atendimento Educacional Especializado não exerce a função exclusivamente ao aluno surdo, sendo seus momentos em sala de aula distribuídos em apenas duas vezes na semana, com duração de duas horas cada acompanhamento. Nesse cenário, não há possibilidade de estar de forma integral em sala, e muito menos, acompanhar e traduzir/interpretar todos os componentes curriculares dificultando sua participação no processo escolar.

Nessa realidade vivenciada, 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.

A educação bilíngue como um direito garantido à pessoa com surdez, passa a ser fortalecida com a nova Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), 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) (BRASIL, 1996), 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, 2021, texto digital).

O Estudo de Caso apresentado, representa um contexto escolar em que a falta do TILS tem refletido nas relações educacionais, sociais e comunicativas entre o aluno surdo e professores/alunos ouvintes em sala de aula comum, trazendo à tona a realidade de um contexto que causa inquietações e constantes reflexões à cerca dessa situação-problema. Afinal, 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?

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?

Em consonância com o problema de pesquisa apresentado, este estudo 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.



2. CONTEXTO DE ESTUDO E SUAS ANUÊNCIAS

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.

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 lócus da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental com o nome fictício de “Santa Terezinha”, localizada na Zona Urbana do município de Santarém, estado do Pará, na qual durante minha atuação profissional como professora de AEE e exercendo função de intérprete de Libras, foi possível identificar a problemática pesquisada.

Durante todo o percurso da investigação científica sobre o estudo de caso do aluno surdo e a perspectiva do trabalho colaborativo entre as professoras de AEE e de Língua Portuguesa, observou-se, entre outras estratégias desenvolvidas pelas professoras, 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.

A inquietação apresentada pela professora de Língua Portuguesa 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, o que tem refletido positivamente para a mudança desse cenário.



O projeto denominado Comunicação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa no Contexto Inclusivo, buscou colocar em evidência o protagonismo do discente surdo para o ensino da Libras, sua língua materna, durante algumas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa. Dessa forma, seria possível o ensino da Libras pelo aluno surdo trazendo aos colegas e a professora de LP ouvinte, o conhecimento de palavras e contextos estudados na disciplina de Língua Portuguesa, também em língua de sinais. Assim, Libras e Língua Portuguesa de forma articulada, passariam a ser ensinadas pautadas na proposta bilíngue.

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, além da sua autorização para participar do mesmo, os quais foram aceitos por todos.

Com base no desenvolvimento do projeto, foram selecionados os participantes da pesquisa considerando seu envolvimento no cenário investigado e a possibilidade de valorosa contribuição para a consolidação do trabalho, 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, sua mãe, 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.



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 possibilitar que o aluno com surdez desenvolvesse o ensino de sua “língua-mãe” em sala de aula, evidenciou-se o favorecimento de um ambiente escolar com práticas transformadoras e autônomas. “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).

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[2].

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 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.

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 sobre legislações referentes à educação do aluno com surdez no Brasil, principalmente sobre seu direito ao uso e difusão da Língua Brasileira 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.

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.

3. PRÁTICAS QUE SE ENTRELAÇAM NA COMUNICAÇÃO BILÍNGUE: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO INCLUSIVO

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[3]. 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”.

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”[4]. 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 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 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 extraclases, 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 interagiu 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 coleguinhos, os coleguinhos 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.

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”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso único apresentado, 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, 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.

Essa etapa final busca elucidar e compartilhar informações pertinentes a respeito desse cenário escolar pesquisado 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 e 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?

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 e a obtenção da resposta ao problema apresentado.

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.

Durante a “viagem” investigativa, ressalto que esse caminho constituiu-se de alguns resultados obtidos que expõem como o protagonismo do discente surdo tornou-se possível na sala de aula comum e os efeitos dessa vivência relatada na inclusão escolar do aluno com surdez e alunos/professora ouvinte

Entre os efeitos observados, destacam-se que as práticas pedagógicas colaborativas possibilitaram o ensino bilíngue, a difusão da Libras no contexto escolar e a efetivação da comunicação entre o aluno surdo e ouvintes, propiciando a valorização e respeito pela cultura surda e o desenvolvimento de sua autonomia, além do seu protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante das comprovações obtidas no caso, evidencia-se a necessidade de práticas educacionais que possibilitem a atuação do discente surdo para protagonizar o ensino da Libras no contexto inclusivo.

O fato é que, ainda que o discente surdo esteja inserido na Escola Bilíngue ou na Escola Inclusiva, é extremamente necessário que a Língua Brasileira de Sinais seja divulgada, ensinada e valorizada como língua entre professores, alunos e comunidade escolar em geral, a qual é majoritariamente.

É imprescindível que a Libras deixe de ser compreendida e usada como língua ‘apenas’ dos surdos brasileiros e passe a ser uma língua oficial de todos os brasileiros, surdos e ouvintes. Afinal, só existe comunicação quando todos os envolvidos no discurso são ouvidos e compreendidos.

REFERÊNCIAS

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.



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

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

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. **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 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.

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

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

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



Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

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. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber: Saber para excluir. **Pro-posições**, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

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.

APÊNDICE - REFERÊNCIA NOTA DE RODAPÉ

2. 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.

3. 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.

4. 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”.



Enviado: Julho, 2022.

Aprovado: Agosto, 2022.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Vale do Taquari – UNIVATES; Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado – AEE pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. ORCID: 0000-00019859-0843.