

O ENSINO DE LIBRAS NO AEE E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS ESCOLARES: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA

THE TEACHING OF LIBRAS IN THE SEA AND ITS IMPLICATIONS IN THE LEARNING OF SCHOOL CONTENTS: A CASE STUDY IN A PUBLIC SCHOOL

LA ENSEÑANZA DE LIBRAS EN EL MAR Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ESCOLARES: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA

Aldeci Fernandes da Cunha¹
Victor Rafael do Nascimento Mendes²

RESUMO: Esse artigo buscou Este trabalho, tem como objetivo avaliar de que maneira o ensino da Libras contribui para o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares por estudantes surdos, matriculados em turmas do ensino comum. Teoricamente nos baseamos na Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (1997), e outros autores que discutem sobre a educação para estudantes surdos. Metodologicamente, adotamos os princípios da Epistemologia Qualitativa, articulada ao estudo de caso, junto a dois profissionais que atuam com estudantes surdos, em uma escola da rede estadual de ensino, no município de Assú-RN/Brasil. As informações, foram construídas por meio da técnica da redação e do complemento de frases. Os resultados evidenciam que o ensino da Libras, desenvolvido no contexto do Atendimento Educacional Especializado, vai além da mera aprendizagem técnica da língua, configurando-se como elemento essencial à apropriação dos conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula comum. Conclui ressaltando a importância de uma atuação pedagógica articulada entre os professores especializados e os docentes dos componentes curriculares, como caminho para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Ensino de Libras. Sala de Recursos Multifuncionais. *Sala de ensino comum.*

¹ Doutorado em Letras. Professor - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

² Doutor em Letras, Professor - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN.

ABSTRACT: This work aims to evaluate how the teaching of Libras contributes to the learning process of school contents by deaf students, enrolled in regular school classes. Theoretically, we are based on the Theory of Subjectivity, developed by González Rey (1997), and other authors who discuss education for deaf students. Methodologically, we adopted the principles of Qualitative Epistemology, articulated with the case study, together with two professionals who work with deaf students, in a state school in the city of Assú-RN/Brazil. The information was constructed through the writing technique and the complement of sentences. The results show that the teaching of Libras, developed in the context of Specialized Educational Service, goes beyond the mere technical learning of the language, configuring itself as an essential element to the appropriation of the curricular contents worked in the common classroom. It concludes by emphasizing the importance of an articulated pedagogical action between specialized teachers and teachers of the curricular components, as a way to guarantee the right to learning of deaf students.

Keywords: Teaching of Libras. Multifunctional Resource Room. Common teaching room.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo evaluar cómo la enseñanza de las Libras contribuye al proceso de aprendizaje de los contenidos escolares por parte de los estudiantes sordos, matriculados en clases escolares regulares. Teóricamente, nos basamos en la Teoría de la Subjetividad, desarrollada por González Rey (1997) y otros autores que discuten la educación para estudiantes sordos. Metodológicamente, adoptamos los principios de la Epistemología Cualitativa, articulados junto con el estudio de caso, junto con dos profesionales que trabajan con estudiantes sordos, en un colegio estatal de la ciudad de Assú-RN/Brasil. La información se construyó mediante la técnica de escritura y el conjunto de frases. Los resultados muestran que la enseñanza de Libras, desarrollada en el contexto del Servicio Educativo Especializado, va más allá del mero aprendizaje técnico del idioma, configurándose como un elemento esencial para la apropiación de los contenidos curriculares trabajados en el aula común. Concluye subrayando la importancia de una acción pedagógica articulada entre profesores especializados y docentes de los componentes curriculares, como forma de garantizar el derecho al aprendizaje de los estudiantes sordos.

Palabras clave: Enseñanza de Libras. Sala de Recursos Multifuncional. Sala común de enseñanza.

INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes surdos é tema há muito debatido em termos semânticos e formais. No entanto, esse debate merece cada vez mais atenção no dialogismo prático-pensado-articulado no cotidiano da escola comum, uma vez que a aprendizagem de conteúdos escolares, por estudantes surdos, tem se distanciado da garantia do direito de aprender com qualidade.

Estudantes surdos, matriculados em escolas de ensino comum, carecem de maior acessibilidade no processo de aprendizagem dos conteúdos temáticos da sala de aula. Na contramão dessa necessidade, percebemos crescentes dificuldades de permanência de estudantes surdos nas escolas, evidenciado pelas dificuldades de aprendizagem do português escrito, de acessibilidade linguística-comunicativa, tecnologia assistiva, entre outros, o que eleva, cada vez mais, a evasão escolar desses estudantes.

Em 2005, foi promulgado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei de Libras). Esse marco legal não apenas reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, mas também apresenta uma concepção de pessoa surda fundamentada em uma perspectiva linguística e cultural, contribuindo para a valorização de sua identidade. O decreto estabelece, ainda, diretrizes para a inclusão da Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e nos sistemas de ensino, além de prever outras medidas destinadas à garantia do acesso, da permanência e da participação da pessoa surda nos diferentes níveis e modalidades de educação.

3

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado ao aluno surdo, conforme apresentado por Damázio (2007), deve ocorrer em um ambiente bilíngue, no qual sejam ensinadas a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A autora propõe que esse atendimento seja organizado em três dimensões: o Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum; o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum; e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, voltado para o trabalho com as especificidades dessa língua para estudantes surdos.

A partir da proposta apresentada por Damázio (2007), compreende-se que o estudante surdo pode desenvolver suas habilidades linguísticas tanto em sua primeira língua, a Libras, quanto na Língua Portuguesa escrita, concebida como segunda língua. Tal perspectiva contribui para a efetivação de uma educação bilíngue no contexto da escola regular, favorecendo processos

de aprendizagem mais significativos e compatíveis com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

O ensino da Libras remete aos mesmos princípios que fundamentam o ensino de qualquer outra língua, exigindo a utilização de estratégias e recursos que reconheçam o aluno surdo em sua singularidade, considerando sua história de vida, seus valores, sua cultura e aspectos subjetivos, como motivação, autoestima, desejos e projetos de vida. Nessa perspectiva, o ensino da Libras deve ser desenvolvido de forma reflexiva, possibilitando que a aquisição da língua de sinais seja construída e ressignificada a partir das experiências e vivências cotidianas do estudante.

Assim, ensinar Libras no contexto da educação inclusiva implica desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e dialógica, capaz de promover a participação ativa do estudante e favorecer a expressão de sua subjetividade. Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Mitjáns Martínez (2004), para quem a constituição da subjetividade individual ocorre nas relações estabelecidas com os outros. Nesse sentido, a autora afirma que “[...] o sujeito atua em contextos de relação com outros; outros que participam de diversas formas da ação criativa e que estão também presentes no sentido subjetivo que a criatividade tem para ele/ela [...]” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 87).

Dessa forma, o ensino da Libras na perspectiva da educação inclusiva configura-se como um processo marcado pelo diálogo, pelo envolvimento, pela criação e pela inovação. Ensinar exige uma postura reflexiva e ativa por parte do professor, superando práticas tradicionais que concebem o aluno como mero receptor de informações. Ao contrário, pressupõe reconhecer o estudante como sujeito de seu processo de aprendizagem, capaz de produzir sentidos, participar ativamente das interações e construir conhecimentos. Portanto, o ensino e a aprendizagem da Libras demandam criatividade, inovação e sensibilidade pedagógica, elementos fundamentais para a construção de práticas educacionais inclusivas e significativas.

A partir dessas reflexões, surge-nos os seguintes questionamentos: de que modo o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) colabora na aprendizagem de conteúdos escolares para estudantes surdos matriculados em turmas de ensino comum? Como o serviço ofertado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) articula a aprendizagem da sala de aula comum com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? Como ocorre a sistematização dos conteúdos trabalhados na sala de aula comum com os do AEE/SRM?

No intuito de responder a essas questões, delimitamos os seguintes objetivos, de modo geral, em avaliar de que maneira o ensino da Libras contribui para o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares para os estudantes surdos matriculados em turmas do ensino comum. Especificamente, observar como o serviço ofertado pelo AEE articula a aprendizagem da sala de aula comum com a SRM; e perceber como os conteúdos trabalhados na sala de aula comum estão sistematizados com o AEE/SRM.

Para fundamentar as nossas discussões, baseamo-nos na Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Fernando González Rey (1997), por meio da qual buscamos compreender as dimensões subjetivas implicadas na prática pedagógica com a Libras. Ampliando o repertório referencial, utilizamos os estudos de Pereira (2011); Damazio (2007) e os documentos legais brasileiros que regulamentam o ensino dessa língua, de modo a melhor compreender o sistema epistemológico dos estudos da Libras, com ênfase para o ensino de surdos.

Neste estudo, a subjetividade é compreendida, segundo González Rey (2011), como um processo complexo e sistêmico, constituído por dimensões individual e social, que se articulam de forma dinâmica. Nessa perspectiva, o indivíduo constitui-se e é constituído continuamente por meio de suas relações com os diferentes contextos sociais, históricos e culturais.

Compreendemos, a partir da ideia de González Rey, que a subjetividade individual é construída pelos sujeitos em seu processo relacional, a partir do contexto histórico, o que faz o indivíduo ser constituído das questões subjetivas individuais e social, carregadas de sentidos, que vão se configurando em novas aprendizagens e configurações subjetivas.

Tendo isso em vista a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey, elaborada a partir dos aspectos teóricos Vygotskyanos, permite-nos ver o papel do outro no processo de aprendizagem humana, o que nos leva a compreender que ensinar criativamente é uma prática que surge da relação dos sujeitos com o meio social e individual.

González Rey nos diz que a subjetividade social está constituída dos valores culturais, morais, éticos e etc. que de acordo com o contexto social se relacionam com a formação subjetiva do sujeito, o qual também traz suas crenças, seus valores éticos e morais e outros, vão se constituindo em um novo sentido e configuração subjetiva.

A subjetividade individual se define como o cenário individual dos sujeitos, a sua história de vida, suas culturas, seus valores, ou seja, é o espaço onde o sujeito está inserido de forma constante.

Nesse processo relacional subjetivo, a cada momento, os sujeitos constituem novos sentidos subjetivos, a partir da relação de sua subjetividade individual e social, os quais caracterizam o produto da atividade humana constituída nos diversos espaços ou campos da ação humana.

Metodologicamente, adotamos os princípios da Epistemologia Qualitativa, com foco para a abordagem do estudo de caso, envolvendo duas profissionais atuantes no trabalho didático-pedagógico com estudantes surdos, em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Assú, Rio Grande do Norte, Brasil. Para a coleta de dados, utilizamos da observação em ambiente de aula, com instrumentais para a redação livre, o que nos oportunizou registrar falas a fim de obter alguns indicadores que nos possibilitassem uma reflexão.

A título de informação, este trabalho está organizado em quatro momentos, quais sejam: (i) introdução, apresentando as reflexões problemas do estudo, as questões motivadoras da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), filiações teóricas-metodológicas; (ii) diálogo acerca dos materiais e métodos investidos no estudo; (iii) apresentação e reflexões-críticas acerca dos resultados obtidos; e, por fim, (iv) considerações conclusivas, verificando possíveis respostas às questões, objetivos e resultados.

MÉTODOS

Para a realização deste estudo, buscamos, a partir de nosso objetivo de pesquisa, atrelar a uma concepção de pesquisa que nos possibilitasse compreender que a prática docente inclusiva, bem como todo o contexto do espaço educativo, está permeada por elementos de ordem subjetiva (que envolvem os sujeitos que ensinam e que aprendem), a nossa ação metodológica partiu da necessidade da realização de uma pesquisa que rompesse com as barreiras da investigação positivista, percebendo o outro como sujeito construtor de conhecimento e de informações. Essas questões de ordem mais subjetiva, e que acreditamos estarem inseridas na prática educacional inclusiva, não aparecem diretamente em diversos instrumentos muitas vezes utilizados nas pesquisas de orientação positivista.

Nesse contexto, adotamos pela realização da pesquisa Epistemologia Qualitativa, proposta epistemológica desenvolvida por González Rey (1997), construída como alternativa que rompe com a perspectiva positivista e contempla o estudo das especificidades complexas,

presentes em nosso objeto de estudo, visto que a concepção teórica que adotamos exige um olhar subjetivo, que não pode ser construído a partir de instrumentos positivistas.

Nossa escolha metodológica pelo tipo de pesquisa adotada ganha sentido e valoração a partir desse princípio epistemológico, pois entendemos que a opção pela pesquisa é que define o processo de construção e análise das informações produzidas no processo.

Assim, a escolha pelo tipo de pesquisa nos permite tecer uma trama nova de sentidos e significados presentes no processo inclusivo das pessoas surdas e no do ensino da Libras, uma vez que nos oportuniza, no dizer de González Rey (2014), construir novas ideias teóricas.

Segundo González Rey (2005 apud Rossato, 2014), nessa perspectiva de pesquisa, o papel do pesquisador ultrapassa a mera aplicação de técnicas padronizadas. Com base em sua experiência, capacidade de organização e nas construções desenvolvidas ao longo da investigação, o pesquisador atua de forma ativa e criativa na interpretação e ressignificação do processo de produção e análise das informações, construídas em interação com os participantes da pesquisa.

Vemos, portanto, que a nossa escolha metodológica parte do princípio de que precisamos ser criativos no processo da pesquisa, de forma que não tenhamos apenas os instrumentos padronizados como único meio de construirmos os resultados obtidos na nossa investigação.

Retomando González Rey (2010), compreendemos que a Epistemologia Qualitativa está sustentada em três princípios para a produção do conhecimento, os quais estão inter-relacionados um com o outro. O primeiro princípio se refere ao Caráter construtivo interpretativo do conhecimento, segundo o qual o conhecimento é construído e interpretado pela articulação entre o pesquisador e o modelo teórico que está sendo estudado.

O segundo princípio é o caráter interativo do processo de produção de conhecimento, pelo qual o autor destaca a dialogicidade presente entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse princípio, propõe que os participantes sejam sujeitos ativos no processo dialógico da pesquisa, mesmo isto não significando que eles participem diretamente do processo interpretativo e construtivo do conhecimento.

O terceiro princípio, que, intrinsecamente, articula-se com os demais, diz respeito à Singularidade como espaço legítimo para o processo de produção de conhecimento científico, já que o singular se torna elemento básico na construção do conhecimento, legitimado pela

qualidade que tem a sua expressão e pelo vínculo com a produção teórica desenvolvida pelo pesquisador.

Arelada ao tipo de pesquisa, adotamos a metodologia do estudo de caso, por se articular com as discussões presente em nossa questão-pesquisa e por possibilitar um estudo mais específico sobre o investigado. Tendo isso em consideração, de acordo com Yin (2010) a opção pela metodologia do estudo de caso deve estar articulada com o tipo de pergunta que norteia a pesquisa

Nosso estudo, por esse viés, busca estudar as especificidades do trabalho docente dos profissionais que trabalham com Libras, tendo em vista a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, o que reforça nossa opção metodológica pelo estudo de caso, pois, conforme Mitjáns Martínez; González Rey (2012, p. 66), tal metodologia pode ser compreendida “[...] como um estudo intensivo do fenômeno a partir de um conjunto de instrumentos de natureza diferente, visando à compreensão em sua integridade e complexidade”.

Nesse contexto de estudo, a pesquisa foi realizada junto a dois profissionais/professores, um que atua no atendimento educacional especializado para e com o estudante surdo e um professor de conteúdo da sala de aula de ensino comum, em uma escola da rede estadual de ensino no município de Assú/RN-Brasil.

Para a construção das informações, fizemos uso das técnicas da observação, da entrevista, do complemento de frases, instrumento formado por indutores curtos, acerca de questões voltadas para o sentido subjetivo do pesquisado, em que, para cada indutor o participante responde “o que vier à cabeça”. A técnica do complemento de frases foi organizada a partir de 56 indutores de informações. Outra técnica utilizada foi o da redação, um instrumento aberto que permite ao pesquisado produzir informações com independência. Segundo González Rey (2010), a redação configura-se como um importante instrumento de produção de conhecimento na pesquisa, uma vez que favorece a expressão de elementos subjetivos e informações significativas, especialmente quando o participante se encontra motivado e implicado com a temática abordada em seu texto.

O uso da redação como instrumento em nosso estudo oportunizou aos profissionais que trabalham com Libras produzirem suas narrativas acerca do trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, a redação utilizada tinha como título: Meu trabalho docente com o aluno surdo. Os resultados construídos a partir dos instrumentos e

analisados por meio da Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividades, são apresentados na seção seguinte.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa iniciaram-se com a apresentação da proposta de estudo e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes. Nesse momento, foram fornecidas informações acerca dos objetivos da pesquisa, da garantia de sigilo e preservação da identidade dos participantes, bem como dos possíveis riscos e benefícios envolvidos. Após os devidos esclarecimentos, os(as) participantes assinaram o TCLE, formalizando sua concordância em participar do estudo.

RESULTADOS

O ensino da Libras como parte do AEE, realizado no ambiente da SRM, ultrapassa a compreensão de que o aluno deverá apenas aprender os sinais, pois deve contribuir para a aprendizagem dos conteúdos curriculares construídos na sala de aula do ensino regular em que o aluno surdo estuda, daí a necessidade dos três momentos de AEE para os alunos com surdez, como apresentado em Damázio (2007) e já discutido neste estudo.

De acordo com Pereira (2011) o ensino da Libras deve ir além de um ensino que vise apenas o ensino dos sinais, pois este deve articular uma diversidade de saberes, desde os aspectos educacionais e linguísticos até a cultura surda. Assim, compreendemos que o ensino e a aprendizagem da Libras não é algo limitado ao processo de aquisição dos sinais, mas um ensino de possibilidades e de aprendizagens.

Nesse sentido, buscamos compreender qual a contribuição do ensino da Libras, realizado no AEE, para com a aprendizagem dos conteúdos discutidos na sala de aula onde o aluno com surdez está incluído a partir das informações construídas durante nossa relação com os nossos colaboradores e partícipes da pesquisa. Para tanto, utilizamos alguns instrumentos de pesquisa, a saber: a observação, a redação livre, a entrevista e a técnica do complemento de frases, a fim de obter alguns indicadores que nos possibilitassem uma reflexão sobre a relação AEE em Libras como primeira língua para os estudantes surdos (L1) com o desempenho do aluno na sala de aula de ensino regular.

Dessa forma, como no processo de escolarização o ensino da Libras acontece no AEE e ganha um maior sentido na sala regular, buscamos um diálogo com a professora que atua nesse

espaço, de modo a identificar a contribuição da L1 na aprendizagem dos conteúdos. As informações construídas se apresentam a seguir:

A sala de AEE foi criada para dar um suporte ao aluno com dificuldades auditivas e que está matriculado na sala de aula regular. [...], uma ferramenta a mais que vai facilitar a integração do discente ao ensino aprendizagem (TRECHO DA REDAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA REGULAR).

A partir desse trecho, vemos a compreensão da professora acerca do objetivo do AEE, evidenciando que este deve contribuir para a construção da autonomia do aluno no espaço da sala aula, na escola e na sociedade. Em outro trecho da redação identificamos uma insatisfação por parte da professora sobre a atuação do AEE, a qual, em nossa concepção, traz indicadores de que a aprendizagem ocorrida no espaço do atendimento não tem muita relação com a sala regular de ensino. Vejamos:

Quanto à sala de Atendimento Educacional Especializado, eu nunca fui introduzida na mesma para conhecer, como também não tive um contato de planejamento com os responsáveis pela sala. Em alguns momentos me perguntavam pelo aluno e eu dizia que comigo ia bem. Acredito que faltou uma integração entre sala de aula regular e sala de AEE no sentido de juntas buscarem a melhor maneira de fazer o menino avançar e melhorar suas dificuldades, [...], pois é necessário que o professor regular consiga um apoio que ajude a sua aula a tornar-se mais inclusiva e interativa (TRECHO DA REDAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Percebemos, nessa informação, que a professora construiu, ao longo do ano letivo, uma insatisfação em relação à forma como é realizado o AEE com o aluno surdo, tendo em vista que não existe nenhuma participação da professora da sala regular com o que acontece no espaço do AEE. Além disso, a sua não participação, como percebemos, não implica que ela desconheça os objetivos e finalidades do atendimento, mas sim, que não vê uma articulação entre o que acontece nos dois espaços, ou seja, o que é aprendido no AEE com o que é aprendido na sala regular.

A professora percebe a importância da relação entre o professor da sala regular e o do AEE, como fundantes para a aprendizagem do aluno surdo, pois, a partir do momento em que existe essa articulação e ou relação, acontecerá um ensino mais significativo e não existirá uma desarticulação entre os objetivos da oferta do atendimento especializado com as aprendizagens construídas na sala regular.

Ainda encontramos na produção escrita da professora que o AEE contribui para com a aprendizagem do aluno, mas que necessita de um maior envolvimento, de um planejamento feito em parceria e articulado com os conteúdos da sala regular, o que nos leva a retornar a alguns indicadores construídos em outra parte de nossas discussões, nas quais identificamos que

o aprendizado na sala de AEE durante o ensino da Libras não contempla os conteúdos da sala de aula, pois é apenas um ensino voltado para a alfabetização dos sinais em Li.

Sobre a discussão em relação à realização de um planejamento articulado, como visto pela professora da sala regular, assim é apresentado na Resolução nº 4, Art. 9º de 2009 que discute sobre a operacionalidade do AEE:

A elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface como os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

A Resolução deixa claro que o planejamento do AEE não pode ser pensado de forma desarticulada do cotidiano da sala regular, pois o que é ensinado na SRM precisa estar relacionado com as aprendizagens desenvolvidas no espaço da sala regular de ensino.

Utilizando informações advindas das observações, identificamos, mais uma vez, que o ensino oferecido no AEE não traz contribuições diretas e sistemáticas para o trabalho desenvolvido na sala regular. Ressaltamos que, de modo algum, queremos descaracterizar algumas relações e contribuições indiretas que existam, pois os profissionais responsáveis pelo o AEE em Libras, realizam tal atendimento a partir de elementos motivadores presentes na sua subjetividade, evidenciando e expressando o que acreditam ser necessário para a aprendizagem do aluno surdo.

11

A seguir, apresentamos alguns indicadores do trecho das observações realizadas durante a pesquisa na sala regular de ensino, não com o objetivo de identificar elementos sobre a prática pedagógica do professor da sala regular, mas de modo a compreender se existe ou não uma contribuição do AEE em Libras para a aprendizagem dos conteúdos curriculares e sua inclusão escolar.

A aula iniciou por voltas das 13h e 30 min, quando a professora, ao entrar na sala de aula, já entregou convites para os pais de alguns alunos para participarem de uma reunião com um grupo de alunos que naquele momento estavam fazendo estágio do curso de psicopedagogia. Em seguida, a professora faz uso do diário de classe para realização da chamada nominal. Não existe, na sala regular, um intérprete em Libras de modo que possa contribuir para a exposição do que acontece na sala para o aluno surdo. Enquanto a professora conversa com os alunos da sala sobre questões como: atividades do dia anterior que não foram realizadas, os pais de alguns que foram convocados e não vieram, além de outros, o aluno que participa do AEE em Libras permanece sentado sem nenhuma participação, nem no momento da chamada, pois a professora apenas cita o nome dele e como sabe que ele está na sala coloca sua presença. [...] O conteúdo trabalhado pela professora é uma revisão, devido ao fato de estar em período de avaliação do bimestre. A revisão do conteúdo acontece de forma expositiva, porém, o aluno surdo conta com a colaboração de um colega, que, muitas vezes o

acompanha na SRM e tem desenvolvido forma de se comunicar com ele. Durante a exposição, vemos que o aluno fica de olhos fixos na professora, apenas copiando o que ela coloca na lousa. Em alguns momentos a professora se dirige ao aluno, chegando bem perto dele, tentando explicar a atividade, embora não ocorra muito sucesso nessa relação, mesmo sendo feita alguma leitura labial. Contudo, a ajuda do colega ouvinte, que também está aprendendo Libras contribui significativamente para que ele seja um dos primeiros a terminar a atividade avaliativa (TRECHO DA OBSERVAÇÃO NA SALA REGULAR).

Os indicadores advindos das observações realizadas nos mostram a inadequação da postura da professora – o que se acentua por ela não saber Libras. Por outro lado, analisamos que mesmo que aprenda uma língua no AEE, o aluno precisa de um mediador para o seu processo de comunicação em sala de aula, que seria o intérprete, conforme orientações de uma educação bilíngue para surdos, em nosso país (Brasil, 2008). Percebemos, assim, que a colaboração do colega, que está aprendendo Libras, já é um fator que tem ajudado na aprendizagem do aluno surdo, o que indica a urgência de um profissional que supra essa lacuna.

Essa articulação entre o AEE em Libras com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala regular de ensino deve ocorrer porque possibilita uma real inclusão, sendo o AEE uma alternativa para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno surdo. Nessa perspectiva, ressaltamos que, a discussão por nós proposta não advoga que o AEE em Libras substitua a escolarização, ou seja, um espaço para reforço escolar, mas que possa contribuir para com a aprendizagem do aluno surdo na escola regular, o que já é proposto nas orientações oficiais (Brasil, 2008; Damázio, 2007).

12

Para isso, os responsáveis pelo AEE em Libras precisam realizar seu planejamento em conjunto com o professor da sala regular, de modo que, juntos, possam criar estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os conteúdos do currículo escolar, como, por exemplo: sinais em Libras para termos científicos, para objetos, para palavras que o aluno ainda não conhece, dentre outros aspectos.

Mesmo que a maior parte dos indicadores evidencie a inexistência de uma contribuição mais significativa acerca do trabalho docente desenvolvido no AEE para o aluno surdo, encontramos na técnica de complemento de frases, alguns indicadores que nos fazem perceber a importância do ensino da Libras para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno surdo em outros espaços. A seguir, apresentamos alguns desses indicadores advindos da referida técnica:

8 *O ensinar é bom quando existe participação*

15 *Ensinar ganha sentido quando o aluno aprende com alegria*

20 *Quando ensino novo conteúdo fico apreensiva quanto a aprendizagem*

21 *Ensinar é uma arte*

33 *Ensino quando aprendo*
40 *Libras melhora a vida e a socialização dos surdos*
47 *Aprender Libras sinto dificuldades*
50 *O AEE apoio diferenciado*
55 *A atuação do AEE pode ser melhor*

Na técnica de complemento de frases, a professora da sala regular apresenta suas ideias em relação ao ensino da Libras e ao AEE, revelando que compreende as finalidades e os objetivos do AEE, mas ressaltando a necessidade de que o atendimento precisa desenvolver suas atividades de forma mais significativa, oferecendo um apoio diferenciado às pessoas com deficiência, de modo a garantir sua aprendizagem na sala regular. Outro indicador que nos chama a atenção é a importância que a professora atribui ao ensino, como vemos nos indutores 8, 15, 20, 21, 33, 40 e 47, não o vendo como algo mecânico, mas sim como uma ação que ocorre a partir da participação e da aprendizagem dos envolvidos no processo, pois, mesmo observando que ensinar não é tarefa fácil, apresenta uma série de elementos que remetem à importância do processo de ensino e aprendizagem para a formação humana e para a inclusão da pessoa surda, seja na escola, seja na sociedade.

O indutor de número 40 traz um elemento que vem dialogar com o que estamos propondo nesse eixo de análise, pois a professora expressa claramente que a Libras “melhora a vida e a socialização do aluno surdo” e isso apresenta outras questões, pois o “melhorar de vida” envolve uma série de elementos – em especial a aprendizagem dos conteúdos curriculares das disciplinas da escola –, envolve a vida profissional, pois para isso o educando precisa aprender os saberes acadêmicos a fim de participar do mercado de trabalho.

As informações obtidas durante as produções escritas – tanto na redação como no complemento de frases, por parte da professora da sala regular, nos levaram à utilização de outro instrumento a fim de construir indicadores que nos possibilitassem uma maior compreensão acerca da contribuição do ensino da Libras para as aprendizagens na sala regular.

Assim, durante a realização de uma entrevista com a professora, após relatar como iniciou seu trabalho docente na escola onde o aluno surdo está matriculado, aparecem em alguns trechos informações que contribuem para as reflexões que estão sendo tecidas ao longo de nossas discussões.

Ao iniciar o trabalho na escola e, ao chegar à sala me deparei com 4 alunos com NEE, entre eles um aluno surdo. Veio logo à frase: Meu Deus, o que é que eu vou fazer com esse menino, se eu nunca trabalhei e nem sei trabalhar com ele? [...], mas, aos poucos no decorrer dos dias e semanas, fui percebendo que se eu fosse falando pertinho e de frente para ele, ele conseguiria entender o que eu estava dizendo e conseguiria aprender.

No decorrer fui percebendo que o aluno surdo era uma criança muito dada, não era envergonhado, não se retraía devido à deficiência, e interagía com os colegas participando das brincadeiras. Percebia que ele se sentia além dos outros meninos, sempre terminava as atividades antes dos outros [...] (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Observamos na fala da professora que, na sua constituição subjetiva, havia a concepção de que a surdez dificultava o envolvimento do aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mas que isso foi sendo desconstruído a partir do momento em que começou a vivenciar as situações diárias com o aluno. As informações aqui nos trazem indicadores importantes nesse processo, não indo na contramão das questões anteriores, mas nos levando a refletir sobre a necessidade de um relevante inter-relacionamento entre as atividades do AEE para com o trabalho desenvolvido na sala regular, que é o processo de comunicação, de interação e de socialização.

Mesmo a professora da sala regular não apresentando em nenhum momento nesse trecho em análise algo relacionado à contribuição do AEE, é possível perceber que existe uma contribuição intrínseca do AEE para com a sala regular, pois mesmo não existindo uma relação com os conteúdos curriculares, existe uma contribuição para a comunicação entre o surdo e os ouvintes e isso podemos observar em um trecho de uma entrevista com o professor responsável pelo ensino da Libras na SRM, onde ele diz:

[...] vou ensinando Libras às crianças surdas, para que elas aprendam e voltem para casa sabendo se comunicar [...] (TRECHO DA ENTREVISTA COM O INSTRUTOR EM LIBRAS).

Vemos, portanto, que a contribuição do ensino da L1 para com a sala regular acontece a partir da determinação do profissional responsável pelo atendimento. Fica evidente que ele construiu, a partir de seu percurso de escolarização e de sua própria história de vida, uma concepção relacionada à necessidade de criar oportunidades educativas que garantam a aprendizagem do aluno com surdez. Tal concepção tem um fundante subjetivo: traz sentidos subjetivos do seu processo de individualização das situações vividas, em sintonia com sua condição sócio-histórica.

Percebemos, assim, que o foco do AEE, em Libras, realizado pelo o instrutor, é a aprendizagem da própria língua e não a aprendizagem dos conteúdos curriculares trabalhados na sala regular. Em sua compreensão, o surdo precisa aprender Libras especialmente para se comunicar com o outro. Desse modo, as atividades desenvolvidas pelo instrutor têm um sentido

e um significado, que, na sua compreensão, é o processo de comunicação, o que o leva a priorizar as relações entre o surdo e as outras pessoas.

Compreendemos que o ensino da Libras, mesmo tendo como importante finalidade a promoção da comunicação entre a comunidade surda e dessa com os ouvintes, precisa oportunizar, na própria SRM, um diálogo com os conceitos e termos técnicos relacionados aos conteúdos que integram o currículo desenvolvido na sala regular e, assim, possibilitar um ensino inclusivo.

González Rey (2011) nos presenteia com a reflexão de que a realização de um ensino inclusivo não é aquele que busca apenas trazer para a sala o aluno com limitações ou com deficiência, mas um ensino que permita a construção de um espaço onde todos, independentemente de suas diferenças, possam juntos construir um novo espaço social, com possibilidades de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, se faz necessário que o professor crie caminhos e estratégias metodológicas que contribuam para a vivência social dentro da diversidade existente no espaço da sala de aula.

Assim, na perspectiva de construção de um ensino que possibilite a aprendizagem do aluno surdo e que contribua para o processo de inclusão, a ação docente não deve estar concebida na deficiência e sim no sujeito. Desse modo, buscamos junto com a professora colaboradora compreender o processo relacional entre o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE e o da sala regular.

15

Uma grande fraqueza que encontro no meu trabalho é a falta de ajuda, alguém que venha e diga trabalhe isso, faça isso, pois na sala de aula temos muitas dificuldades, e eu tenho várias dificuldades, e não tenho essa ajuda, e isso me entristece, pois precisamos de alguém que nos ajude, nos apoie, sozinhos não conseguimos [...]. E eu sempre me perguntava se o que estava fazendo era o correto. E foi assim o ano todo, nunca tive o apoio e ajuda de ninguém. Existe na escola o AEE e o aluno frequenta, mas nunca conversei com a professora, nem eu sei o que ela trabalha lá, nem ela também nunca procurou saber o que estou trabalhando aqui ou como está o desenvolvimento do aluno em sala de aula (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA REGULAR).

A professora, mais uma vez, apresenta insatisfação, quanto ao trabalho desenvolvido pelo o AEE, não apontando nenhum tipo de relação pedagógica realizada pelos profissionais do AEE que contribua, sistematicamente, para com a ação pedagógica desenvolvida na sala regular.

Vemos que a professora da sala regular, não se sente satisfeita com a ação docente realizada no AEE em Libras que acontece na SRM, pois, não oferece o apoio ao seu trabalho

com o aluno surdo, de modo a possibilitar um novo repensar da prática docente para com os alunos com deficiência, em especial para o aluno com surdez.

Sobre as atribuições do profissional do AEE, a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, assim estabelece no Art. 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Conforme posto acima, a Resolução apresenta uma série de atribuições didático-pedagógicas que exigem do profissional o desenvolvimento e construção de uma prática capaz de contribuir para a autonomia do aluno com deficiência no contexto escolar, de modo a construir caminhos que facilitem a sua aprendizagem na sala regular de ensino. Percebemos que uma das atribuições do professor do AEE é estabelecer uma articulação com o professor da sala regular de ensino, atribuição essa muito necessária ao desenvolvimento de uma prática pedagógica criativa e inclusiva.

A partir das atribuições do professor do AEE, percebemos que a sua função se caracteriza pela realização de um trabalho que deve se articular com toda a comunidade escolar, em especial com professor da sala de aula comum, de modo a garantir a inclusão do aluno com deficiência na sala regular. A respeito disso, Ropoli (2010, p. 19) sugere que a articulação entre o profissional do AEE e a comunidade escolar como um todo deve ocorrer a partir dos seguintes eixos:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;

- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.
-

A autora, ao privilegiar alguns eixos para a articulação do professor do AEE com os demais envolvidos no contexto escolar (professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores), enfatiza a necessidade de uma prática pedagógica inclusiva articulada e, ao mesmo tempo criativa, como forma de concretizar no chão da escola o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Bedaque e Silva (2012) convidam-nos a refletir sobre a necessidade de desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento dos sujeitos, o que evidencia a urgência da implementação de práticas pedagógicas criativas e inclusivas. Tais práticas devem ser construídas de forma colaborativa, por meio da articulação entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula comum, visando potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse processo de articulação, que deve ocorrer na oferta da educação especial na perspectiva educacional inclusiva, percebemos que cada profissional possui atribuições diferentes, sendo que, a partir de seu espaço de atuação, deve criar, em parceria, estratégias que proporcionem a efetivação da inclusão escolar, garantindo o direito de aprendizagem a todos os envolvidos nesse processo.

Compreendemos que os profissionais envolvidos no AEE para aluno com surdez percebem a importância dessa relação entre os dois espaços de atendimento, mas devido a inúmeros fatores, principalmente os relacionados à falta de formação e à própria cultura de individualização do trabalho que permeia a escola, essa relação ainda não se concretiza. Assim, vemos que as contribuições do AEE em Libras para a sala regular têm duas dimensões: de ordem subjetiva, como as concepções de ensino e de aprendizagem, os desejos, as vontades e o comprometimento; e as de ordem mais objetiva, como as condições de trabalho, as emergências da vida cotidiana, a baixa remuneração, os recursos físicos e humanos e a falta de formação.

Em um trecho de um instrumento escrito produzido pela professora da sala de AEE, identificamos a seguinte informação:

Observamos que os alunos que foram atendidos neste ano de 2014 (J - 19 anos e E - 13 anos) avançaram no processo de aprendizagem e na socialização, tornaram-se mais desinibidos no convívio social e progrediram nas atividades da sala regular que cursaram (TRECHO DA REDAÇÃO DA PROFESSORA DO AEE).

A professora da sala de AEE, mesmo não sendo a responsável pelo ensino da Libras na SRM, participa da realização da ação docente em parceria com o professor/instrutor em Libras. Em sua produção, percebemos que uma das contribuições do AEE é a socialização do aluno surdo no contexto escolar. Além disso, aborda a questão da progressão nas atividades da sala regular. É importante ressaltar que, mesmo não havendo um trabalho coletivo entre os profissionais que atuam no AEE e a professora da sala regular, analisamos que há uma contribuição indireta do AEE para o desenvolvimento dos alunos surdos que dele participam. Assim, as aprendizagens construídas no AEE favorecem o desenvolvimento dos alunos e isso acaba intervindo na aprendizagem em outros espaços.

Compreendemos com base nas informações presentes no indicador em análise que a aquisição da linguagem em Libras contribui para o desenvolvimento do pensamento e dos aspectos cognitivos do aluno, tendo em vista que, a cada nova aprendizagem, acontece uma modificação nos conteúdos já apreendidos, pois a linguagem também se modifica.

Com as informações aqui tecidas, não queremos estabelecer que não existe uma contribuição do ensino da Libras como parte do AEE para com a construção do conhecimento na sala regular de ensino, mas levamos a uma reflexão de que o ensino da Libras por meio do AEE deve ser mais sintonizado com o currículo e com o planejamento da sala regular para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares desenvolvidos na referida sala sejam possibilitados, uma vez que são necessários para a vida em sociedade e vivência no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Considerar a aprendizagem de estudantes surdos, matriculados em salas de aula comum, é um desafio que carece, ainda, de romper barreiras da ausência de acessibilidade. Tais barreiras, além de físicas, são também atitudinais e burocráticas, uma vez que o processo de contratação e efetivação de servidores especializados para o ensino de estudantes surdos tem se tornado cada vez menor da educação básica.

Embora se exista hoje um maior reconhecimento dos direitos dos estudantes surdos, a efetividade desses direitos ainda não é uma realidade coletiva, sobretudo quando se trata de

entender a especificidade linguística da comunidade surda brasileira no âmbito do contexto escolar/educacional.

Como respostas aos questionamentos realizados nesse trabalho, percebemos que o ensino da Libras, desenvolvido no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em sala de recursos multifuncional, vai além da mera aprendizagem técnica da língua, configurando-se como elemento essencial à apropriação dos conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula comum. Percebemos, ainda, a importância de uma atuação pedagógica articulada entre os professores do AEE e os docentes responsáveis pelos componentes curriculares, com vistas à efetivação de práticas inclusivas que promovam o direito à aprendizagem dos estudantes surdos.

Com os questionamentos respondidos, verificamos que os objetivos foram atingidos na integralidade, já que, no desenvolvimento dos diálogos apresentados nesse trabalho, avaliamos a maneira de como o ensino da Libras, para estudantes surdos, contribui no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares em turmas do ensino comum. Além disso, observamos, também, que o serviço ofertado pelo AEE/SRM, a partir dos conteúdos trabalhados, carece de maior articulação com o ensino docente da sala de aula comum.

Sendo assim, corroboramos com as considerações de Ropoli (2010), quando este sugere que o ensino para estudantes surdos não é constituído de uma singularidade apenas

19

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva colaborativa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; PIRES, José. (Org.). **Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes**. Natal/RN: EDUFRN, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 06 jun. 2026.

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. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos

Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#art1. Acesso em: 06 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo4_09.pdf. Acesso em: 06 Jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2026.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF – 2007.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. – São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A & SIMÃO, Livia Mathias. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. (Org.). **Libras: além do conhecimento**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

RAPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva et. al**. Brasília: MEC/SEE; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSSATO, Maristela; MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; NEUBERN, Mauricio; MORI, Valéria D. **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.