

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica  
Área de Concentração: Educação Inclusiva

**ESCOLA ACESSÍVEL EM LIBRAS: uma experiência do ensino de língua de  
sinais para a comunidade escolar**

Maria Martha Ferrari de Faria Athayde

Belo Horizonte, 2019

Maria Martha Ferrari de Faria Athayde

**ESCOLA ACESSÍVEL EM LIBRAS: uma experiência do ensino de língua de sinais para a comunidade escolar**

Trabalho final de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial para a obtenção de especialista em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Terezinha Cristina da Costa Rocha

Belo Horizonte, 2019

A865  
TCC

Athayde, Maria Martha Ferrari de Faria, 1962-  
Escola acessível em Libras [manuscrito] : uma experiência do ensino de Libras para a comunidade escolar / Maria Martha Ferrari de Faria Athayde. - Belo Horizonte, 2019.  
67 f.: il.

Orientadora: Terezinha Cristina da Costa Rocha.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia e apêndice.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Língua de sinais. 3. Surdos. 4. Deficientes auditivos. 5. Crianças surdas – Educação. 6. Distúrbios da comunicação nas crianças. 7. Surdos - Educação. 8. Educação inclusiva. 9. Inclusão em educação.

I. Rocha, Terezinha Cristina da Costa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD:371.912

**Catálogo na Fonte\* : Biblioteca da FaE/UFMG**  
**Bibliotecária† : Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566**

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

---

\*Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade da autora, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO OCTOGÉSIMO QUARTO TRABALHO FINAL DO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,  
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Escola Acessível em Libras: uma experiência de ensino da língua de sinais para toda a comunidade escolar”, do(a) aluno(a) **Maria Martha Ferrari de Faria Athayde**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Terezinha Cristina Costa da Rocha (orientador) e Regiane Lucas de Oliveira Garcêz. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 9,2, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Maria Martha Ferrari de Faria Athayde  
Maria Martha Ferrari de Faria Athayde

Registro na UFMG: 2018749158

Terezinha Cristina Costa da Rocha  
Terezinha Cristina Costa da Rocha  
Professor(a) Orientador(a)

Regiane Lucas de Oliveira Garcêz  
Regiane Lucas de Oliveira Garcêz  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva  
Luciana Gomes da Luz Silva  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ASB - Associação dos Surdos de Brasília  
ASD - Associação dos Surdos de Divinópolis  
ASMG – Associação de Surdos de Minas Gerais  
CAA - Comunicação Alternativa Aumentativa  
DEID – Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial  
FAT BH - Faculdade Teológica de Belo Horizonte  
FHEMIG - Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais  
FMDS - Federação Mineira Desportiva dos Surdos  
Libras – Língua Brasileira de Sinais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PEI – Programa Escola Integrada  
PL – Projeto de Lei  
RME/BH - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
SSBH - Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte

## RESUMO

Este trabalho está situado no campo da promoção da acessibilidade por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No Brasil, nos últimos anos, o movimento surdo tem ganhado cada vez mais força na defesa da implementação de escolas bilíngues para surdos, para que esses estudantes participem dos processos de ensino-aprendizado, fazendo uso de sua primeira língua, a Libras, e também para que possam interagir com todos os membros da comunidade escolar e ter sua forma visual de interação com o mundo considerada nos planejamentos dos professores. No entanto, enquanto esse processo ainda não se torna uma realidade na educação do país, ainda temos estudantes enfrentando determinados desafios ao estudarem em escolas nas quais a comunidade escolar não interage com eles em Libras. Muitas vezes, esses alunos se comunicam apenas com os intérpretes de Libras. Considerando esses aspectos, o objetivo geral deste estudo foi compreender as possibilidades de construção de interações e promoção da acessibilidade em Libras durante o processo de formação de novos usuários da Libras para se comunicarem com as estudantes surdas de uma escola. O estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. Na escola há duas estudantes surdas matriculadas e, por isso, foi elaborada e implementada a proposta de um minicurso de Libras aberto para toda a comunidade escolar (alunos, professores e funcionários). A fundamentação teórica deste estudo teve como principal base os trabalhos de Sacks (2010), Quadros (2006, 2005 e 1997), Vygotsky (2010, 1996, 1995). A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa, com observação participante durante seis momentos do “Projeto de Ensino de Libras para Ouvintes”, no período de março a junho de 2019. O Projeto propôs a ampliação de usuários da Libras, potenciais interlocutores para as alunas surdas matriculadas, procurando adequar a escola às possibilidades propostas pela legislação vigente. Os resultados indicam que a valorização da língua de sinais e da Cultura Surda na instituição escolar em questão foi bem aceita, colaborando para a ampliação educacional de uma das alunas surdas, e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento social e intelectual.

**Palavras chave:** Libras; ouvintes; acessibilidade; alunas surdas.

## Sumário

01. Introdução .....	6
02. A construção do tema de pesquisa .....	9
2.1 Refletindo sobre o passado para ações no presente.....	9
2.2 O desafio da educação de surdos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.....	12
03. Objetivos .....	15
3.1 Objetivo geral.....	15
3.2 Objetivos específicos .....	15
04. Fundamentação teórica.....	16
4.1 Aspectos históricos sobre a educação de surdos .....	16
4.2 Surdez X Deficiência Auditiva.....	21
4.3 Construindo um diálogo entre as propostas Escola Bilíngue e Escola Inclusiva.....	22
4.4 Por que ensinar Libras como segunda língua para ouvintes.....	25
05. Metodologia.....	27
5.1 Organizando as oficinas.....	29
06. Resultados e Discussão .....	31
6.1 A escola pesquisada: o contexto e as ações de acessibilidade e inclusão.....	31
6.2 Participantes da pesquisa.....	34
6.2.1 As estudantes surdas da escola.....	35
6.2.2 Os participantes do estudo.....	39
6.3 O estudo realizado: observações e as oficinas de Libras na escola.....	44
6.3.1 Momento 1 - Conhecendo as relações dos participantes com a surdez e a Libras.....	45
6.3.2 Momento 2 - Entrando no Universo da Libras: Aspectos Históricos da Surdez e da Língua.....	49
6.3.3 Momento 3 - Usando a língua: Oficina com os professores.....	51

6.3.4 Momento 4 -Brincando é que se aprende! Oficinas com os estudantes ouvintes.....	53
6.3.5 Momento 5 - Observações e vivências para além das oficinas.....	55
6.3.6 Momento 6 - Avaliando o minicurso e traçando novos rumos.....	59
07. Considerações Finais .....	62
Referências .....	64
Apêndice.....	67



## 01. Introdução

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas (SACKS, 2010, cap.1).

Usamos a língua para transmitir e receber informações, ideias, desejos e sentimentos, entre outras sensações. Oliver Sacks (2010), em sua obra na qual refletiu sobre as dimensões das interações da Comunidade Surda, analisou que a comunicação possui extrema importância para a nossa existência e sobrevivência. No campo escolar, o impedimento ou dificuldade nessa comunicação, a falta de interlocutores que falem a mesma língua (*professores, colegas de turma e funcionários da escola*) pode dificultar para os estudantes surdos não só os processos de ensino-aprendizado, mas também a interação com o meio social. Considerando isso, por atuar em uma escola com duas estudantes surdas, que tinham poucas possibilidades de comunicação com a comunidade escolar, surgiu a ideia deste projeto.

No Brasil, nos últimos anos, o movimento surdo tem ganhado cada vez mais força na defesa da construção de uma Escola Bilíngue, sobretudo com a defesa no campo das Políticas Públicas (QUADROS, 1997; 2005), que pressupõe vivências sociais e culturais nas duas línguas, sendo dentro da proposta bilíngue a Língua Brasileira de Sinais (Libras) considerada como a primeira língua natural e a Língua Portuguesa como segunda língua, utilizada na modalidade escrita. A autora discute ainda sobre a hegemonia das línguas oficiais dos diferentes países, que não consideram as diferenças e especificidades de alguns grupos, estando os surdos incluídos como grupo linguístico minoritário. Ela explica ainda que, nesses contextos, não se considera aspectos sociais e culturais vivenciados por diferentes sujeitos.

Quadros (2005) afirma que:

Ao optar-se por manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam. Assim, prestar atenção nos interlocutores dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola (QUADROS, 2005).

No entanto, a proposta educacional bilíngue ainda não é uma realidade ampla em nosso país, com muitos estudantes surdos nas escolas comuns enfrentando diversos desafios. Dentre eles podemos citar o não aprendizado efetivo da Libras e a não possibilidade de interagir e ou aprender a língua em contato com outras pessoas surdas usuárias da Libras; o isolamento pela falta de usuários de Libras; o ensino ministrado às vezes apenas em língua portuguesa, contando apenas com a intermediação de intérpretes, que muitas vezes não tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades de tradução de conteúdos científicos.

É importante ressaltar que, em maio de 2019, foi aprovada, pela Comissão de Educação da Câmara Federal, a proposta que torna obrigatório o ensino de Libras em todas as escolas públicas de educação básica do território brasileiro, sendo a matrícula facultativa para os alunos. Várias propostas de projetos de lei têm surgido desde 2011. O texto aprovado pela Comissão é substitutivo ao Projeto de Lei 2040/11, do Senado, e aos Projetos de Lei (PL) 3641/15, 10964/2018 e 562/2019 apensados. Originalmente, o PL 2040/11 torna obrigatório o ensino de Libras apenas para os alunos surdos (BRASIL, 2011; 2015; 2018; 2019).

Mesmo sendo uma língua reconhecida no país pela Lei 10436/2002, a Libras ainda é pouco usada ou conhecida pela grande maioria da população, o que resulta na falta de comunicação com as pessoas surdas, dificultando assim suas participações na comunidade ouvinte. Dessa forma, acreditamos que difundir o ensino de Libras em uma escola do município contribuirá para a participação social, educacional, cultural e política dos surdos, através da propagação da língua de sinais pelos ouvintes.

Castro Júnior (2015), ao abordar a situação escolar dos estudantes surdos em um de seus estudos, afirma que:

O descaso com que a educação brasileira trata os Surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente. A convivência dos Surdos e ouvintes em ambiente educacional deveria levar em conta uma nova Filosofia da Educação, que leva em consideração que a convivência apenas técnica entre Surdos e ouvintes poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação. Temos que encarar a Cultura Surda como algo a não ser imposto e modificado, mas como algo a ser experimentado, com gratidão pelo fato de estarmos lidando com um universo diferente, mas deveras humanizado (CASTRO JÚNIOR, 2015, p.17).

Considerando as observações como a do referido autor e, principalmente, as vivências que tive como professora de Atendimento Educacional Especializado

(AEE)<sup>1</sup>- ao observar que ainda não estão totalmente consolidadas as políticas de Educação Bilíngue e que existe uma demanda imediata - procurei um meio para contribuir para esse quadro na escola em que atuo, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), localizada na regional Venda Nova, onde estão matriculadas duas alunas surdas. Desse modo, esta foi a justificativa para escolher este local para a pesquisa, ou seja, a demanda local, a minha vivência e, sobretudo, a presença de alunas surdas.

Neste contexto, surgiram algumas questões que motivaram a realização deste estudo, tais como: é possível formar usuários de Libras para comunicarem-se com as estudantes surdas da escola através da proposição do ensino de Libras para a comunidade escolar? Como ficariam os processos de promoção de acessibilidade com uma intervenção como essa?

A forma encontrada para responder a esses questionamentos foi através da proposição de Ensino de Libras para a comunidade ouvinte da escola, analisando esses processos e contando com a participação das instrutoras surdas que atuam na sala de AEE da instituição.

A necessidade de qualificar as relações, em termos de interação das estudantes surdas com suas turmas, e também o interesse em construir e valorizar a cultura e identidade surdas foram os motivadores da criação da proposta de ensino de Libras para todos na escola. Castro Júnior, em um de seus estudos, afirma que:

[...]não há motivos para Surdos e ouvintes continuarem a não se reconhecer como partícipes da mesma sociedade brasileira, isto é, a sociedade ainda acreditar na incapacidade e não evolução do Surdo. Para tanto, faz-se necessário romper com o processo de hierarquização social que tem por base a comunicação humana (CASTRO JÚNIOR, 2015, p.17).

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi compreender as possibilidades de construção de interações e promoção da acessibilidade em Libras, durante o processo de formação de novos usuários de Libras, para as estudantes surdas.

---

<sup>1</sup>AEE é um **serviço** da educação especial oferecido de forma complementar e suplementar para estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Super Dotação/Altas Habilidades.

Contamos com a participação de duzentos e trinta e um ouvintes neste projeto. Participaram do estudo duas professoras/instrutoras surdas, treze professores, seis monitoras do Projeto Escola Integrada, duzentos e dez estudantes e uma professora de Atendimento Educacional Especializado.

A metodologia utilizada foi a realização de uma pesquisa qualitativa, com observação participante, e o uso de instrumentos para coleta de dados como notas de campo, registro de fotografias e entrevistas (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Este trabalho está dividido em quatro partes. A primeira apresenta o processo de construção da pesquisa. A segunda discorre brevemente sobre os aspectos históricos e as Políticas Públicas atuais sobre a educação de surdos, discutindo sobre os desafios nos tempos atuais à luz das contribuições de alguns autores que referenciaram nossas discussões. A terceira parte apresenta a metodologia da pesquisa. Já na quarta, temos o relato do projeto e a socialização das reflexões elaboradas durante a prática pedagógica sobre o Ensino de Libras para Ouvintes. Para concluir, tecemos algumas considerações finais e nossas percepções sobre a proposta.

## **02. A construção do tema de pesquisa**

Nesta parte abordarei a construção da pesquisa, inicialmente a partir da minha trajetória de formação e trabalho, até a elaboração da proposta do projeto de intervenção, voltada para a comunidade de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

### ***2.1 Refletindo sobre o passado para ações no presente***

Atualmente sou professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estou nessa função desde 2010, que foi o ano de implantação da proposta do AEE na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, desde então, trabalho na escola referência da pesquisa. Esta atribuição resume várias reflexões e ações que tive durante a minha trajetória de estudo e profissional, que considero um momento marcante da minha carreira. Neste contexto, faço questão de destacar que o desafio

de um processo de ensino verdadeiramente acessível faz parte do meu dia a dia.

O Atendimento Educacional Especializado foi criado pelo Decreto 6571 de 17 de setembro de 2008 e alterado pelo Decreto 7611 de 17 de Novembro de 2011 (BRASIL, 2008 e 2011), que ampliou as possibilidades de ensino para os alunos surdos podendo ser matriculados em escolas comuns, escolas especiais e classes especiais. Segundo o decreto 6571/08, o AEE deve integrar o projeto pedagógico da escola e ser oferecido, de forma complementar e suplementar, aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Superdotação ou Altas Habilidades. Ele tem como objetivo a promoção de acessibilidade aos conhecimentos e relações escolares, através da proposição e discussão de recursos de acessibilidade e de estratégias de ensino voltadas a estes estudantes (BRASIL, 2011).

Assim, como professora de uma sala de AEE, que atende a cinco estudantes surdas, percebi a necessidade de me envolver com o universo da Cultura Surda e da Libras. Como ensinar uma segunda língua, no caso a Língua Portuguesa, para estudantes surdas sem me apropriar da língua delas?

Tal proposta educacional defende (...) que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e a língua portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LACERDA e LODI, 2014 p. 12).

Soma-se a isso, o meu interesse em aprender a língua desde 2004, quando cursei dois módulos de Libras. Retomei assim meus estudos e me favoreci da convivência diária com as estudantes citadas e com as duas professoras/instrutoras surdas.

É importante ressaltar que a reflexão sobre uma educação para todos é sempre recorrente em meu trabalho. A partir da minha entrada no ensino público, pensar na acessibilidade e viver o desafio de materializá-la em uma realidade na escola tornou-se fundamental para mim. Busco lembranças em meu passado de estudante, no qual questões de exclusão se fizeram presentes. Resgato estas memórias para refletir e avaliar sobre a minha prática profissional.

As pessoas com alguma especificidade nem apareciam neste cenário, ficando escondidas da sociedade em casa ou em instituições especializadas. A ideia e as reflexões de um Ensino para Todos estavam ainda mais longe da escola do que nos dias atuais.

Lembro-me de colegas, que normalmente ocupavam os lugares ao fundo da sala, não por livre escolha, mas pela decisão das professoras. Era o que restava a estes alunos para que atrapalhassem minimamente as aulas. A preocupação era no resultado da maioria e não com aqueles que se perdiam nesse caminho. O destino de alguns já era traçado desde o início do ano, sugerindo uma realidade imutável, rumo à retenção. Havia a crença velada de que existiam alunos que aprendiam e aqueles que não conseguiam, normalmente oriundos de famílias economicamente e socialmente determinadas. Penso agora se isto ficou no passado, será?

Na escola, o diferente causava estranhamento e havia uma busca rotineira por padrões. Sendo assim, o olhar para as potencialidades e necessidades de cada um se perdia em práticas engessadas a grades curriculares e a antigos rituais. Olhando para trás, percebo que avançamos em nossa aceitação das diferenças, porém precisamos buscar novas formas de ensino para acompanhar estas mudanças que se processam. É latente a necessidade de garantir espaço para que todos os estudantes participem do processo de ensino, favorecendo, assim, que cada um construa a sua melhor maneira de aprender.

Pude notar entusiasmo nos estudantes que passaram por mim, sempre que propus ações dentro de uma perspectiva investigativa, que valorizam o inesperado, a dúvida e a criatividade. Quando estes tinham a oportunidade de construir conhecimentos, sem recebê-los de forma fechada, pronta e acabada, num clima de passividade. Quando podiam argumentar, exercitar a razão, ao invés de receber respostas padronizadas.

No presente momento, tenho refletido muito sobre o verdadeiro foco do professor, acreditando que deva ser no ensino de qualidade. Passamos muito tempo preocupados com a aprendizagem e nos esquecemos do nosso papel de educadores, de garantir acessibilidade de todos aos conhecimentos escolares. A aprendizagem pertence aos alunos e poderá ser estimulada por nossas ações. Cabe ressaltar que, tendo trabalhado por quinze anos na Educação Infantil, adquiri uma

grande experiência, que permitiu minha constituição como professora de AEE, função que exerço atualmente, como já dito. Considero que esta experiência ampliou minha criatividade e visão de diferentes possibilidades de ensinar. O processo de ensino na educação infantil é dinâmico e espontâneo, pelas próprias características das faixas etárias das crianças, que participam desta modalidade de ensino. Percebo que estas características vão aos poucos se modificando e perdendo-se nos rituais do Ensino Fundamental.

Convenço-me, cada vez mais, de que necessitamos rever as estruturas e metodologias na escola. Lembro-me do pensamento de Baptista (2004), que criamos as estruturas da educação sobre alicerces fortes, como nos edifícios, quando deveríamos construir tendas, pois estas são facilmente desconstruídas e reconstruídas. Assim, estaríamos mais flexíveis a traçarmos novos processos.

## ***2.2 O desafio da educação de surdos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte***

As matrículas dos estudantes, que ingressam na Rede Municipal de Ensino (RME) de Belo Horizonte, são efetuadas em escolas próximas às suas residências. Desde o ano de 2008, encerraram-se as matrículas de alunos surdos em escolas polos para surdos. A baixa procura por matrícula nessas escolas, segundo a Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID)<sup>2</sup>, inviabilizou a manutenção dessas turmas. Somado a isso, as famílias dos estudantes surdos manifestavam os seus desejos de que os filhos estudassem em escolas próximas às suas casas. Sendo assim, desde então, o cadastramento escolar de crianças e de adolescentes surdos seguem a mesma lógica dos demais alunos da rede, como descrita acima, ou seja, perto de casa. Para entender como se processou tal mudança na perspectiva da educação dos estudantes surdos, e na ausência de documentos que as regulamente, busquei informações junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED).

---

<sup>2</sup>Informação adquirida através de entrevista com a diretora da DEID.

A prefeitura de Belo Horizonte optou por este novo modelo, deixando as escolas polos, cujo modelo aproximava-se da proposta de escolas bilíngues, defendida pelas comunidades surdas. Essa reivindicação das comunidades surdas, por escolas bilíngues, de acordo com Quadros (2008), relaciona-se à atenção dada a eles nos espaços escolares.

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo (QUADROS, 2008, p.27).

A partir da reflexão sobre a proposta de escola Bilíngue, e diante da nova organização escolar proposta pela Secretaria de Educação (SMED) de Belo Horizonte, surgiu a ideia deste estudo. A mudança, proposta pela SMED, provocou o empobrecimento das interações dos alunos surdos, com o distanciamento dos usuários de Libras. Sendo assim, como seria possível amenizar os impactos dessa mudança?

Com o intuito de aproximar a realidade da acessibilidade, além de interlocuções, aos estudantes surdos no município, e, ao mesmo tempo, propondo uma ampliação das possibilidades de aprendizagem da Libras pela comunidade escolar, este estudo foi elaborado. A construção da pesquisa tem como base a intenção de que a comunidade escolar aprenda Libras, possibilitando, assim, a formação de usuários de Libras e a valorização da língua no espaço escolar.

O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Ministério da Educação através do Decreto nº 6571 de setembro de 2008. Segundo o decreto, este serviço necessita fazer parte da proposta pedagógica da escola, envolvendo todos os profissionais, as famílias dos estudantes, o público-alvo do serviço, e deverá ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2007). As propostas de atendimentos deverão ser construídas em parceria com os demais professores dos alunos, experimentadas e avaliadas no contexto escolar.

Dentro deste serviço do AEE, os estudantes surdos aprendem, nas salas de recursos multifuncionais, a Libras como L1, sua língua natural, e o português como segunda língua, L2. Trabalham em equipe os professores de AEE e os instrutores de Libras, que também são surdos, contratados pela SMED através da Associação de Surdos de Minas Gerais (ASMG). A Secretaria optou pela contratação de surdos



por acreditar que o aprendizado da Libras deve-se dar de forma espontânea, a partir do encontro surdo-surdo, ou seja, instrutor de Libras e estudante surdo. Segundo Quadros (2008),

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais (QUADROS, 2008, p. 27).

Neste cenário descrito, coube às professoras do AEE o planejamento e condução do trabalho pedagógico do projeto. O aprendizado da Libras é oferecido e estendido a familiares dos alunos surdos.

Cabe ressaltar que, na escola na qual esta pesquisa foi realizada, estudam atualmente duas estudantes surdas em turnos distintos. A comunicação delas com colegas, professores e demais atores da escola geralmente fica limitada, pois poucos são aqueles que sabem Libras. Isso tem desencadeado reações de intolerância às aulas por parte das estudantes e infrequência de uma das estudantes. Chegamos a essa conclusão a partir das declarações da aluna, durante os atendimentos. Ela costuma externar que não se identifica com o espaço escolar e não percebe o sentido dos conteúdos escolares para a sua vida.

Segundo Quadros (2004, p. 58), “prestar atenção nos interlocutores dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola”. A linguagem é um importante mediador das interações sociais. Sendo assim, a proposta desse trabalho é ampliar o ensino da Libras para os colegas das estudantes surdas, professores e funcionários da escola. Esperamos, com isso, sensibilizar a comunidade escolar em torno da Cultura Surda e possibilitar a formação de novos usuários de Libras e potenciais interlocutores para as estudantes surdas, ampliando suas oportunidades de interação.

A ideia deste projeto e a fundamentação para sua realização surgiram em 2018. A escola tinha uma única aluna surda, que tinha poucas possibilidades de interações com os pares, com os professores e com os demais funcionários da escola. Desse modo, a proposta do projeto foi sendo pensada para ampliar as possibilidades de comunicação, interação e promoção de acessibilidade para essa aluna. Com a chegada de mais uma aluna surda, em 2019, o projeto ganhou forças.

A proposta, que surgiu dentro do AEE, foi prontamente abraçada pela direção da escola, que reconheceu o valor do objetivo proposto pelo projeto.

### **03. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo foi compreender as possibilidades de construção de interações e acessibilidade em Libras durante o processo de formação de novos usuários de Libras comunicarem-se com as alunas surdas a partir da realização de um minicurso para toda a escola.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos do estudo foram:

- Conhecer o perfil e as especificidades das estudantes surdas da escola;
- Analisar documentos e observar o espaço da escola para compreender como esse ambiente está organizado para atender as alunas;
- Levantar a demanda e organizar com professores/instrutores surdos da escola um minicurso de Libras para toda a escola;
- Analisar se com a realização do curso é possível contribuir para a construção e valorização da cultura e identidade surda no ambiente escolar;
- Verificar, através de entrevistas e observações, se a realização do minicurso de Libras para a comunidade escolar possibilitou a promoção dos processos de acessibilidade.

## **04. Fundamentação teórica**

Nesta seção, serão apresentadas, sucintamente, algumas das concepções históricas e conceituais em relação à educação de surdos, dando destaque às propostas comunicativas, presentes e influentes em nossas ações.

Será apresentada, também, uma breve discussão sobre a surdez e a deficiência auditiva. Tais conceitos, de um determinado ponto de vista, são considerados sinônimos, porém, por outro lado, poderão ser vistos como antagônicos. Essa seleção de conceitos se justifica pelas peculiaridades das alunas surdas da escola pesquisada, no que tange à relação delas com a Libras, sob a perspectiva da cultura e Comunidade Surda.

Também será discutido um possível diálogo entre Escola Bilíngue e Escola Inclusiva, na tentativa de criar possibilidades para as alunas surdas dentro do modelo de escola que temos atualmente.

E, por último, foram levantadas algumas questões que embasam a escolha do presente trabalho de ensino de Libras para os ouvintes a partir das perspectivas de Quadros (2006, 2005 e 1997) e Vygotsky (2010, 1996, 1995).

### ***4.1 Aspectos históricos sobre a educação de surdos***

#### **Diferentes abordagens**

O reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais das comunidades surdas é uma conquista recente. No Brasil, a Libras foi reconhecida como língua em 2002, pela lei 10.436 (BRASIL, 2002). Por anos, diferentes formas de pensar a surdez e a acessibilidade do meio levaram à proposição de diferentes posturas educacionais, nem sempre bem aceitas pelos surdos.

A partir do século XVI, os surdos começaram a ser vistos como pessoas capazes de serem educadas. Surgem, assim, as primeiras propostas pedagógicas para além de crenças em curas sobrenaturais (LACERDA, 1998).

O primeiro estudo de uma língua de sinais, considerando características linguísticas, foi feito pelo abade De L'Epée, podendo ser identificado em seus registros. Ele baseou seus estudos e proposta nos sinais utilizados pela

Comunidade Surda, percebendo essa língua como natural aos surdos e o caminho para promover a educação destas pessoas.

Após esse período, ocorreu a negação dessa língua de sinais e, mais tarde, entre os séculos XVIII e XIX, duas abordagens antagônicas coexistiam: a gestualista, que defendia a primazia das línguas de sinais na educação dos surdos, e a oralista, que avaliava a comunicação por “gestos” como precária e ineficiente. Porém, em 1880, acontece o Congresso de Milão, que valorizou as ideias oralistas, apontando a supremacia da fala e o fim do uso dos “gestos”, como eram conhecidos os sinais pelos surdos, que contou com participação majoritariamente ouvinte. A partir de então, as pessoas surdas foram impedidas de usar a sinalização com as mãos em espaços públicos. Em algumas instituições de ensino, tinham as mãos amarradas, evitando assim o uso da língua de sinais (STROBEL, 2009).

A proposta era a de oralizar<sup>3</sup> as pessoas surdas, para que elas não tivessem dificuldade em se inserir e comunicar em um meio majoritariamente ouvinte. A pessoa surda deveria se adaptar ao meio, e não o contrário, diferentemente da ideia da inclusão, que estamos em processo de construção atualmente, e que é garantida pela atual Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Na perspectiva do Oralismo, prioriza-se a língua falada nos processos de comunicação, que se dá pela via oral-auditiva. O objetivo é utilizar resíduos auditivos na construção da fala. Espera-se, com isso, que os sujeitos tenham mais chances de participação social. Sendo assim, seus usuários precisarão desenvolver habilidades de leitura orofacial. Acontece que as pessoas surdas profundas não alcançam uma fala funcional. Soma-se a isso, as dificuldades encontradas pelas pessoas surdas no processo de aquisição de leitura e escrita, que acontece tardiamente, trazendo atrasos na escolarização, com “sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem” (LACERDA, 1998, p. 3). Este modelo foi muito valorizado anos atrás e permanece vivo entre algumas pessoas surdas.

---

<sup>3</sup>Oralizar é um termo utilizado pela Comunidade Surda para fazer referência ao processo de ensino obrigatório da leitura labial e da comunicação oral por parte dos estudantes surdos (LACERDA, 1998).

Outra postura educacional presente nos anos 70, foi a de Comunicação Total. Esta propõe o uso de sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto manual, utilizados simultaneamente, podendo a Oralização estar presente. Nesta postura se valoriza a mistura da língua oral e da sinalizada, ou seja, o uso concomitante de português e da Libras. Nela existe o entendimento de que o sujeito surdo estará mais bem preparado para comunicar-se em um meio ouvinte e, mais uma vez, nos deparamos com uma visão integralista onde o indivíduo se adapta ao meio.

Essa concepção apresenta vantagens na aquisição da leitura e escrita em comparação à postura oralista. Os usuários dessa proposta costumam se comunicar e compreender melhor, porém tem muitas dificuldades em expressar sentimentos e ideias fora do âmbito escolar. O desempenho acadêmico dessas pessoas costuma ser insatisfatório, não alcançando autonomia na escrita. Os sinais ficam em segundo plano nessa postura educacional, funcionando como apoio à linguagem oral. Pode ser percebida uma velada negação destes sinais. Novamente, a perspectiva é da falta, da ausência, que deverá ser preenchida, bem diferente da perspectiva sociocultural da surdez. Porém, é inegável a importância do surgimento da Comunicação Total como caminho de aproximação da língua de sinais (LACERDA, 1998).

Nessa construção histórica da comunicação predominantemente oferecida às pessoas surdas no ambiente escolar, chegamos ao Bilinguismo. Nessa abordagem, as línguas de sinais são compreendidas como naturais aos surdos. Não é enfatizada a perspectiva da falta, mas sim da diferença linguística.

Lacerda (1998) entende que o Bilinguismo propõe a interação das línguas portuguesa e Libras, cada uma ocupando o seu espaço, e sendo apresentadas aos surdos distintamente, iniciando-se pela língua de sinais. Propõe um empoderamento dos usuários de Libras, para que estes não se vejam como uma casta inferior aos ouvintes.

Importante ressaltar que muitas crianças surdas nascem em lares de ouvintes e estabelecem, tardiamente, uma relação com a língua de sinais. Tal situação denota um “problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança, caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural” (QUADROS, 2008, p. 29-30). Todas as construções sociais e cognitivas elaboradas pelos sujeitos passam pelo contato com

a língua materna, pela possibilidade de construção da linguagem e da autonomia linguística.

### **Marcos legais**

Algumas legislações apontam para a constituição de escolas bilíngues. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) assegura os direitos linguísticos das pessoas surdas. O documento prevê, dentre outras questões, a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da Comunidade Surda”(BRASIL, 2007, art.24).

O Decreto 5.626/2005 regulamentou a lei 10.436/2002, que reconheceu a Libras como língua e a incluiu como uma disciplina curricular obrigatória na formação de professores surdos, professores bilíngues, pedagogos e fonoaudiólogos (BRASIL, 2002; 2005).

A lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão de tradutor e de intérprete de Libras (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 9.665/2019, em seu artigo 35, define, entre as competências da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue, planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas de educação bilíngue que considerem a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda (BRASIL, 2019).

Disponibilizarei, abaixo, ementas de alguns Projetos de Lei (PL) envolvendo educação dos surdos, para entendermos melhor a que distância estamos da proposta de Escola Bilíngue e como o Projeto de Intervenção, em andamento na escola, aproxima-se da proposta nacional atual.

- PL 2040/11 - Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2011).
- PL 3641/15 - Dispõe sobre a inclusão de conhecimentos básicos sobre Braille e Libras nos componentes curriculares obrigatórios da educação básica (BRASIL, 2015).

- PL 10964/2018 - Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória nos currículos dos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2018).
- PL-562/2019 - Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional para incluir, no currículo do ensino fundamental e no ensino médio, o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos estabelecimentos destes níveis públicos e privados (BRASIL, 2019).

Percebemos aqui uma sucessão de projetos de lei e um decreto apontando para o caminho até a Escola Bilíngue, porém estes ainda não se efetivaram. O maior avanço alcançado, pelas sucessivas lutas da Comunidade Surda, pode ser percebido no Decreto 5.626 sancionado em 22 de dezembro de 2005, que:

- Tornou obrigatória a inclusão da Libras “nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2005, art.3º);
- Priorizou as vagas para surdos nos cursos em andamento de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua;
- Propôs ações na escola para o acesso e participação dos surdos tais como: ensino da Libras (com contratação de instrutores); tradução e interpretação de Libras (garantindo a contratação de intérpretes); ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; apoio do uso e difusão da Libras entre a comunidade escolar; elaboração de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua; “equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005, art.14).

Destaque para o artigo 14 do Decreto 5626 que trata da difusão da língua de sinais nas comunidades escolares, estando o Projeto de Libras para Ouvintes

compatível com esta proposta.

#### **4.2 Surdez X Deficiência Auditiva**

Traremos a discussão desses conceitos pela perspectiva de Santana (2007), por ambos caracterizarem as alunas surdas participantes da pesquisa. Pretendemos, assim, que o entendimento desses conceitos nos ajude a entender melhor a relação das alunas com a Libras.

De acordo com Santana (2007), existem duas percepções da surdez: uma visão clínica, que classifica as pessoas deficientes auditivas de acordo com o grau de perda da audição; e a visão sociocultural, na qual as pessoas surdas são vistas pela sua diferença linguística e no modo de interação com o mundo. Quando nos distanciamos da questão clínica e nos aproximamos das questões socioculturais, passamos a considerar outros fatores nesta diferenciação. Para a escolha do termo surdo ou deficiência auditiva, consideramos a identidade da pessoa com uma ou outra abordagem, sua perspectiva em relação à oralização e a língua de sinais, assim como sua aproximação e participação na Comunidade Surda. Assim, as pessoas que fazem parte da comunidade se identificam e são identificadas como surdas, enquanto as pessoas que não participam desta comunidade, são consideradas pessoas com deficiência auditiva. Segundo Strobel (2014), “para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais” (STROBEL, 2014, p.26).

Os surdos não consideram a surdez como uma deficiência, e sim como uma maneira diferente de se comunicar e de interagir com o mundo (SANTANA, 2007). Neste sentido, a surdez não seria uma deficiência, e sim outra forma de experimentar o mundo. Assim, deficiente torna-se o ambiente que não está preparado para interagir com uma cultura diferente da ouvinte. Neste contexto, as pessoas com deficiência auditiva têm uma identidade mais ligada à cultura ouvinte. Muitas delas usam aparelhos e/ou fizeram implante coclear. Fazem acompanhamento com fonoaudiólogo, na busca de uma perspectiva de oralização. Podem utilizar a Libras, porém muitas delas se comunicam na Língua Portuguesa,



fazem leitura orofacial e se utilizam de recursos assistivos, como legendas e aparelhos.

Ainda, segundo Santana (2007), pessoas que seguem esta linha de pensamento acreditam que a oralização promove a interação com a comunidade ouvinte e a integração social do surdo. Porém, essa oralização não permite que o surdo desenvolva todo o seu potencial de linguagem, não permite que ele vivencie a linguagem de forma ampla ou mesmo que construa significados das palavras que percebe ou fala.

Profissionais da fonoaudiologia e otorrinolaringologia investem na ideia do implante, pois pesquisas apontam uma taxa de 95% de deficientes auditivos que possuem resíduo auditivo, assim deverá ser garantido a estas pessoas o direito de ouvir, mas os resultados dos implantes e mesmo das próteses auditivas não podem ser antecipados com exatidão, pois se tem resultados diferentes para procedimentos dentro de condições bem próximas e o procedimento é invasivo (SANTANA, 2007).

Strobel (2009) afirma:

A forma parcial dos registros dos vários pesquisadores mostra-nos sua preocupação em nos apresentar a história de surdos numa visão limitada que focaliza, na maior parte, os esforços de tornar os sujeitos surdos de acordo com os modelos ouvintes oferecendo "curas" para as suas "audições" danificadas (STROBEL, 2009, p.2).

A autora contribui para nossas discussões, trazendouma visão histórica para melhor compreendermos as ideias presentes na saúde sobre cura e busca de um padrão de normalidade. Segundo a autora, é importante resgatar e entender “a história natural e cultural dos surdos” (STROBEL, 2014, p.20).

#### ***4.3 Construindo um diálogo entre as propostas Escola Bilíngue e Escola Inclusiva***

Quadros (2006) discorre sobre a hegemonia da Língua Portuguesa no Brasil, que suprime todos os dialetos nativos, todas as especificidades da população, impondo a soberania de uma só língua oficial e a cultura dos usuários. Isso desencadeia sentimentos negativos dos surdos em relação aos ouvintes, que veem sua língua sendo colocada em segundo plano. Tal situação, somada a todas as lutas políticas travadas por anos pela Comunidade Surda, trazem empecilhos à aceitação

da Língua Portuguesa e sua constituição natural, através das interações, como segunda língua. Acaba por despertar um sentimento de repulsa por parte dos surdos.

Ainda segundo Quadros (2006), a ideia de bilinguismo fica desfocada e perde toda a sua grandiosidade, “conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas sim abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos” (QUADROS, 2006, p.27).

Somado a isso, as crianças surdas, vindas de famílias ouvintes, acabam por acessar a língua de sinais tardiamente.

Sendo assim, há que se cuidar destes aspectos na escola comum, pois trabalhamos no momento atual, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), com a inclusão dos alunos surdos nas escolas próximas às suas casas. Acreditamos que “a construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico” (Brasil, 2004, p.8-9).

A escola inclusiva, que atenda alunos surdos e almeje o alcance de níveis de desenvolvimento satisfatórios deles, necessita estar atenta às suas especificidades linguísticas, à sua história e aos aspectos inerentes à Cultura Surda. Os alunos surdos necessitam ser percebidos como sujeitos sociais com direitos e deveres. É fundamental que a Libras seja inserida no cotidiano escolar como importante conteúdo, e não apenas como instrumento para veicular conteúdos. Na RME/BH instrutores surdos participam das atividades e espaços escolares, na tentativa de garantir acesso precoce à língua e minimizar essa situação. Parti-se do princípio de que o encontro entre criança e adulto - ambos surdos - é essencial para a construção da identidade surda e para a consolidação da língua, inclusive aproximando as crianças surdas do processo de leitura e escrita.

A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português (Quadros 2006, p.32).

Portanto, neste cenário, valorizar a língua, assim como outros aspectos da Cultura Surda, é de extrema importância. Só assim, os surdos construirão um sentimento de pertencimento a este modelo de escola que lhe é oferecido.

Seguindo neste raciocínio, Vygotsky (1996) contribui para nossas reflexões afirmando que “o conhecimento é o produto da interação entre a pessoa e o meio, mas o meio entendido como algo social e cultural, não apenas físico”. Essa interação é mediada através da linguagem que auxilia a atividade mental superior. Sendo assim, interação e linguagem são essenciais numa situação de aprendizagem que envolva construção de conceitos.

Nesta perspectiva, a proposta que tem sido incentivada e construída nas escolas da RME/BH, para garantir acessibilidade comunicativa, é a de ampliação do número de usuários de Libras ouvintes para se comunicarem com os colegas e pessoas surdas presentes na escola e nos diferentes meios sociais. Para essa abrangência, conta-se com a parceria com instrutores/professores surdos de Libras e professores do Atendimento Educacional Especializado. A proposta é formar usuários de Libras através de cursos ou oficinas de Libras, oferecidos a toda comunidade escolar, de acordo com tempos e espaços escolares.

Observamos na escola que todas as relações das alunas surdas com a Libras, em sala de aula, acontecem a partir da figura dos intérpretes, sendo estes os únicos canais de comunicação e de acesso aos conhecimentos por estas alunas. Porém, estes intérpretes não tem obrigatoriedade de ter formação docente, o que poderá comprometer o processo de aprendizagem e permanência das alunas na escola. Sendo assim, a proposta de Ensino de Libras para ouvintes pretende sensibilizar os profissionais da escola para o aprendizado da Libras como forma de viabilizar os conteúdos para os estudantes surdos. Importante ressaltar que muitos professores formaram-se anteriormente à publicação da lei 10.436/2002 e do decreto 5626/2005, que preveem o ensino de Libras nos cursos de formação de professores.

Soma-se a isso, a possibilidade de amenizar os conflitos que são tão percebidos nas relações de surdos e ouvintes. Botelho (2002) expõe, com muita clareza, sobre essa relação de tensão afirmando que:

[...] em relação aos surdos, a necessidade de contato com os ouvintes (exogrupo) não é evidente, uma vez que parece ser mais confortável estar

entre os que compartilham e são fluentes na mesma língua, a língua de sinais.

No endogrupo, também há pressão para que as preferências e os preconceitos sejam compartilhados, gerando conformidade. Pelo fato de que as pessoas que permanecem separadas em diferentes grupos possuem poucos canais de comunicação entre si, como também é o caso de surdos e ouvintes, exagera-se facilmente o grau de diferença entre os grupos, e rapidamente cria-se uma interpretação errônea acerca dos fundamentos dessa diferença. Esse separatismo promove as bases para todo tipo de elaboração psicológica, entre eles, o preconceito (BOTELHO, 2002, p.24).

Afinal, incluir não é somente possibilitar o acesso à escola. Precisamos cuidar de perto para que o acesso e permanência dos alunos surdos nas escolas não se percam por este caminho.

#### **4.4 Por que ensinar Libras como segunda língua para ouvintes?**

Iniciarei essa discussão retomando as ideias de Quadros (2005) quando discorre sobre a amplitude dos conceitos bilinguismo e multilinguismo. Segundo a autora, a definição de bilinguismo está diretamente ligada a questões sociais, políticas e culturais. Podemos encará-lo sob a perspectiva da supremacia de uma língua sobre outra, anulando as demais, como temos observado em nosso país, onde várias línguas coexistem (ex.: indígenas, estrangeiras e a Libras), mas não são consideradas nas organizações e planejamentos escolares. Existe um pensamento velado de que uma língua subtrai a outra. Assim, conseqüentemente, no Brasil, que é um país multilíngue, predomina a Língua Portuguesa.

Suscitar a reflexão sobre nova possibilidade de coexistência entre as línguas, por uma perspectiva democrática, poderá trazer ganhos para todos. É o que sugere Quadros (2005):

[...] saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos políticos, sociais e culturais. As crianças são estimuladas a conhecer diferentes formas de organizar o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos culturais” (QUADROS, 2005, p.26).

Sendo assim, podemos inferir que promover o ensino de Libras para segmentos da comunidade escolar, destacando aqui o de estudantes, possibilita o desenvolvimento, a flexibilidade cognitiva e a ampliação da visão de mundo de todos os envolvidos.

Tratando-se de uma proposta de ensino que tem crianças como grande parte dos participantes, podemos considerar as possibilidades de desenvolvimento

corporal que uma língua viso-espacial poderá proporcionar. Os movimentos e as expressões corporais naturais da Libras colaboram para a o desenvolvimento de coordenação motora e descoberta de possibilidades de movimentos nas crianças. Os usuários da língua passam a vivenciar a lateralidade e organização espacial naturalmente, a partir da execução dos sinais. Além disso, têm a oportunidade de desenvolver estratégias para vencer dificuldades de movimentos, o que contribui para o refinamento da própria coordenação.

Podemos também considerar o argumento de que conhecer a Libras possibilitará, para além da construção de conhecimentos, a ampliação das relações entre ouvintes e surdos. Ficará mais acessível o entendimento de como as pessoas surdas se relacionam em um mundo majoritariamente ouvinte. Todos terão a oportunidade de ampliar sua empatia, e tornarem-se sujeitos mais sensíveis e colaborativos.

Muito se discute sobre a afetividade que é intrínseca e fundamental numa situação de ensino e aprendizagem. É a partir das relações construídas entre professor/aluno e aluno/aluno que se abrem possibilidades para que conhecimentos se constituam. Segundo Vygotsky (2010),

[...] as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento (VYGOTSKY, 2010, p.139).

Quando a criança se encontra em um local afetivo, construindo um sentimento de pertencimento a ele, tendo a liberdade de expor seus pensamentos e emoções, ela se sentirá mais segura e confiante. Assim, em um ambiente propício, o ensino provirá de forma natural, pois o aluno conseguirá expor suas dificuldades e o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, poderá atendê-lo dentro de suas necessidades e especificidades.

Silva e Gomes (2016) contribuem com um argumento, dentro da lógica da interação, que coincide com a proposta de ampliação do domínio da Libras para ouvintes quando afirmam que:

[...] Essa ampliação permitiria o fortalecimento da “comunidade surda”, uma vez que a Libras é apreendida e utilizada não só por sujeitos surdos, mas também por outros atores que, tendo a necessidade de interação (surdo com ouvinte; ouvinte com surdo), tem na língua o principal instrumento para atender às necessidades decorrentes da realidade surda. O não domínio de uma língua pode causar um distanciamento em relação ao falante, cuja consequência mais séria pode ser a solidificação do preconceito (SILVA; GOMES, 2018, p. 66).

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem tem o papel de mediar as interações, como também de estruturar o pensamento, que, por sua vez, possibilita desenvolvermos nossas funções mentais superiores e nos constituirmos como sujeitos sociais. Sendo assim, propiciarmos a difusão da língua de sinais no espaço escolar poderá contribuir para a construção de interações e acessibilidade em Libras, objetivo deste trabalho.

## 05. Metodologia

Neste estudo, a opção foi por realizar uma pesquisa qualitativa, pois, através dela, é possível privilegiar os comportamentos dos participantes e observar o contexto. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16), esse tipo de “investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”. Os dados são recolhidos em situações naturais e interativas com os sujeitos.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), é possível enumerar algumas características da pesquisa qualitativa, que muito se encaixam na proposta do trabalho, e que serão apresentadas de forma sintética abaixo:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]
- 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação [...]
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...]  
(BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 47 a 51)

Podemos ainda citar alguns outros cuidados que tivemos com os participantes da pesquisa, tais como, manutenção do sigilo das identidades, designando P para professores e M para monitores do Programa Escola Integrada, e a numeração na ordem da coleta de depoimentos; tratamento respeitoso; liberdade para participar ou não da pesquisa; esclarecimento sobre a proposta da pesquisa, com respeito aos combinados feitos no início da proposta; sermos verdadeiros na escrita dos resultados, considerando que estes poderiam nos desagradar.

Dentro da pesquisa qualitativa, a opção neste estudo foi pela observação participante, cujas ações contemplam os objetivos do trabalho. Esta análise possibilitou que interagíssemos diretamente com os participantes com a finalidade de conhecer melhor suas ideias e a forma de ver as situações envolvidas na pesquisa. A partir daí, elaboramos um registro de tudo que ouvimos e observamos. Utilizamos outras formas de registros para complementação, tais como fotos e vídeos.

Podemos ainda citar outra possibilidade do método de observação destacada por Ludke e André (1986), que é a proximidade do observador com seu objeto de estudo e com os sujeitos envolvidos na pesquisa, possibilitando perceber diferentes pontos de vista, não necessitando de depoimentos pessoais. Viabiliza também “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.47).

Foram utilizados, também, questionários entregues aos professores. O uso de tal ferramenta teve como objetivo possibilitar a aproximação dos participantes, além de fazer com que eles respondessem às perguntas a partir de suas perspectivas pessoais. Porém, os resultados não foram os esperados. Sendo assim, propus a entrevista semi-estruturada, na qual os participantes têm a oportunidade de relatar as suas vivências, a partir do foco do pesquisador. Expus a ideia aos professores e monitores da Escola Integrada inscritos no minicurso. A partir do roteiro de perguntas já entregues a estes professores, cada um pôde expor seus pensamentos dentro dos grupos formados para as aulas de Libras, nos horários de estudo selecionados por cada um.

Para o tipo de proposta de trabalho desenvolvido, alguns instrumentos possibilitaram a coleta de dados que compuseram a pesquisa, a partir da perspectiva dos alunos surdos e suas famílias, e demais ouvintes participantes.

Foi feito o registro de fotos, filmagens e gravações, com a autorização dos participantes adultos e dos responsáveis pelos menores, mantendo assim o frescor do momento avaliado, com possibilidade de avaliar atitudes após a observação. Esses instrumentos possibilitaram também resguardar com mais precisão depoimentos e opiniões dos participantes, e certo cuidado na transcrição das falas. Procuramos utilizar os instrumentos com discrição, evitando interferir nas situações e comportamentos dos participantes.

Como explicitado anteriormente, esta foi uma pesquisa participante. Os momentos de observação foram principalmente durante a realização do curso. Já as situações de maior participação, enquanto pesquisadora, foram os de planejamento do curso de Libras. A elaboração foi organizada em forma de oficinas, cujo processo será apresentado a seguir.

### **5.1 Organizando as Oficinas**

A ideia do projeto já havia sido aceita pela Equipe Pedagógica da escola desde o ano anterior (2018). A proposta inicial era introduzir o ensino de Libras no currículo da Escola Regular, porém conseguimos iniciar com os alunos da Escola Integrada.

Para a organização do minicurso de Libras foi necessário o estabelecimento de combinados entre a instrutora surda, que faz parte da equipe da Escola (que neste estudo será identificada como MC, segundo as letras iniciais do seu nome), e a professora do AEE (que é a pesquisadora deste estudo e por isso será tratada em alguns momentos em primeira pessoa no texto), para a organização do programa das oficinas. Entendemos que precisávamos selecionar os conceitos e conteúdos a serem explorados.

Esse processo começou no mês de fevereiro de 2019, e partimos da exploração de apostilas de cursos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC – SILVA et al) e da obra Atividades Ilustradas em Sinais de Libras (ALMEIDA e DUARTE, 2013) para ajudar-nos a delimitar os conteúdos que seriam trabalhados. Estabelecemos também quais as metodologias seriam usadas em cada encontro, pensando que necessitaria ter uma organização diferente para adultos e para crianças e adolescentes. Nesta parte, contamos com o auxílio da segunda instrutora da sala, ML (segundo iniciais do nome), que trouxe ideias de brincadeiras, para tornarem os encontros mais divertidos, como por exemplo, o Jogo das Imitações, que será apresentado na próxima seção.

### **Organizando os espaços para as oficinas e inscrição dos participantes**



A solicitação por um espaço para a realização das oficinas de Libras já havia sido feita à direção desde o ano anterior, porém, até as vésperas do início do trabalho, para minha surpresa, não havia sido organizado um local.

A direção disponibilizou a biblioteca para as oficinas dos estudantes às sextas-feiras, e o laboratório de ciências para os encontros com os professores às quintas-feiras.

Quando fomos informar aos professores participantes sobre os locais das oficinas, muitas percepções e críticas surgiram. Alguns se posicionaram contra o uso da biblioteca, por acreditar que é um espaço que não pode ter o seu uso limitado. E uma professora queixou-se do uso do laboratório de ciências para outros fins.

Explicamos todo o processo até chegar a estas opções e das impossibilidades de acesso a muitos espaços da escola, pela falta de viabilidade arquitetônica, visto que temos uma estudante cadeirante dentre os participantes.

Finalizamos, depois de muitas polêmicas, definindo a sala do AEE para as oficinas com os professores e o laboratório de informática, de uso da Escola Integrada, para as oficinas com os estudantes e monitores do Projeto Escola Integrada (PEI).

Acreditei que seria importante descrever esse processo de organização do espaço para explicitar a percepção dos entraves que podemos estar sujeitos quando propomos mudanças na estrutura escolar. Como podemos propor uma escola inclusiva, acessível a todos, se demonstramos inflexibilidade ao nos deparar com pequenas mudanças nos tempos e espaços? Observem que não propus uma transgressão de toda a lógica escolar.

Penso neste momento em um artigo lido a um tempo atrás, de Baptista (2006), onde, discorrendo sobre a ideia da inclusão e seus desafios, propõe uma analogia dos modelos de educação com edifícios e tendas. Afirma que as instituições educacionais costumam ser construídas sobre pilares fortes e inabaláveis, que colaboram para que estas se tornem cada vez mais fechadas a mudanças, tão necessárias diante das variações que se processam socialmente. Sugere que tais instituições se pautem pela lógica das tendas, que são flexíveis e permitem a montagem em espaços e tempos distintos, de acordo com as perspectivas dos envolvidos, sem, no entanto, deixar de cumprir o seu

## 06. Resultados e Discussão

Nesta seção iniciaremos apresentando a escola, com suas características e singularidades em relação aos estudantes com deficiências. Logo após, apresentaremos os perfis dos participantes aos leitores, situando, por exemplo, quem são, quantos são, como se chegou até eles, características do grupo (idade, formação e tempo de atuação). Finalizaremos com o relato de momentos do minicurso, destacando percepções dos participantes.

### ***6.1 A escola pesquisada: o contexto e as ações de acessibilidade e inclusão***

A escola na qual o estudo foi desenvolvido faz parte da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Conta com 788 estudantes, dentre eles, duas são surdas. Oferece vagas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para o segundo ciclo (pré-adolescência) e para o terceiro ciclo (adolescência) de formação.

O terreno da escola é muito acidentado, em quatro níveis. O prédio tem três andares interligados por escadas e uma rampa, o que não garante o acesso dos alunos com mobilidade reduzida à maioria dos espaços comuns da escola. No primeiro andar do prédio localizam-se a portaria, o pátio, quatro salas de aula, sala de AEE, sala dos professores com dois banheiros e sala anexa com dois computadores, secretaria, salas da direção, de coordenação e biblioteca. No segundo andar, localizam-se a cantina, laboratório de Informática da Escola Integrada, mecanografia, dois banheiros, com quatro sanitários cada um, para uso dos estudantes, um banheiro de funcionários e dez salas de aula. No terceiro andar, encontra-se o auditório, laboratório de informática da escola regular, laboratório de ciências, sala de artes, que não é utilizada no momento, e sala de jogos, cuja organização foi proposta pelo Orçamento Participativo. Nos dois outros níveis inferiores, localizam-se duas quadras de esporte e área de estacionamento.

Uma casa vizinha foi alugada para ser utilizada pelos alunos do Projeto Escola Integrada (PEI) em algumas atividades, tais como para-casa, projeto de intervenção pedagógica e algumas oficinas de dança, artesanato, entre outras.

A escola está em bom estado de conservação. É rodeada por árvores, o que proporciona um clima ameno. As salas têm espaço restrito para o número de alunos presentes, pouco ventiladas e com luminosidade satisfatória. Em cada sala, tem dois ventiladores, um espaço mural, utilizado somente pelas turmas do segundo ciclo, e um quadro branco. As quadras, que estavam em péssimo estado, passam por reformas no momento.

Há anos, estavam previstas obras para garantir acessibilidade aos espaços. Vários estudos foram feitos pelo departamento competente, mas somente uma rampa para o segundo andar foi construída.

O pátio é amplo, sendo utilizado pelos estudantes nos momentos de recreio e festas. O laboratório de ciências é bem equipado. Este ano, a professora do turno da manhã tem utilizado, mas sempre esbarra na questão da acessibilidade, pois este fica no terceiro andar, que não possui rampa de acesso. O auditório é pequeno e não é equipado com assentos. São utilizadas cadeiras de plástico.

O espaço reservado aos professores é amplo e bem dividido, com espaço reservado aos computadores e escaninhos fora da sala onde o grupo se reúne para lanche ou discutir questões pedagógicas e de organização. Podemos contar com uma varanda anexa muito agradável.

A escola tem 14 turmas, 369 estudantes e 27 professores no turno da manhã; 15 turmas, 405 estudantes e 24 professores no turno da tarde.

Trabalham seis funcionárias na cantina, seis funcionários dos serviços gerais, dois porteiros, dois funcionários da mecanografia, três funcionários na secretaria, uma funcionária responsável pela Caixa Escolar, dois auxiliares de biblioteca e cinco auxiliares de apoio ao educando. Tem, ainda, diretor, vice-diretora, coordenadora geral, três coordenadoras no turno da manhã e três no turno da tarde.

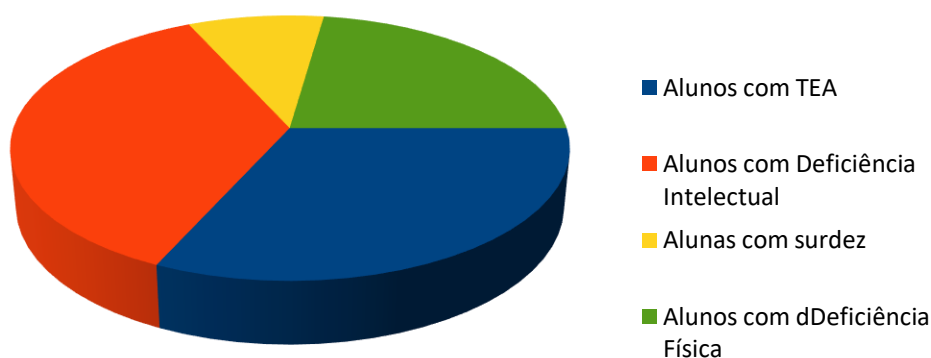
Em relação aos alunos com deficiência na escola, conversando com os professores mais antigos, verifiquei que o primeiro estudante com deficiência chegou por volta de 2003. Não há nenhum registro na secretaria sobre isso.

Frequentam a escola, neste ano de 2019, 22 estudantes com deficiências, distribuídos por quatro turmas de segundo e terceiro ciclos no turno da manhã e uma

de educação infantil; e dez turmas do segundo e do terceiro ciclo no turno da tarde. A coordenação costuma ter o cuidado de distribuir os estudantes de forma equitativa pelas salas de aula, mas existem turmas com dois estudantes com deficiência frequentando a mesma sala.

Estes estudantes apresentam as seguintes deficiências: surdez-2 estudantes; deficiência física-5 estudantes; deficiência intelectual-8 estudantes; e TEA-7 estudantes. No gráfico a seguir poderá ser visualizada a relação destes estudantes.

Gráfico 01: Alunos com deficiência matriculados na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre estes estudantes, 10 são atendidos pelo AEE. Os demais não são público do atendimento, não apresentando demandas de acessibilidade, ou as famílias não efetivaram a adesão ao serviço.

Em relação às ações da escola frente aos alunos com deficiências, como já foi dito anteriormente, a instituição possui apenas uma rampa, o que impossibilita o acesso dos estudantes cadeirantes e com mobilidade reduzida aos espaços comuns do terceiro andar e dos dois andares inferiores da escola. Isto, muitas vezes, apresenta-se como barreira à participação nas aulas de educação física, nos laboratórios de informática e ciências, além da exibição de vídeos no auditório. As professoras do AEE procuram intervir em algumas organizações, na tentativa de minimizar o prejuízo dos alunos, trazendo novas possibilidades de espaços, mas nem sempre estas são aceitas.

A escola possui dois notebooks e um programa Boardmaker, de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), para uso dos alunos com deficiências, mas estes ainda são muito pouco utilizados, apesar das sugestões e incentivos das professoras de AEE. Estes acabam sendo aproveitados pelos professores e pela direção para outros propósitos.

A escola conta também com dois equipamentos de data show para uso nas aulas, que também acabam sendo subutilizados.

O AEE propõe formações para os professores e promove parcerias para a construção de materialidade, estabelecimento de objetivos e preenchimento de ficha avaliativa dos alunos, assim como para o planejamento das aulas. Porém, são poucas as demandas, e vindas sempre dos mesmos professores, que se mostram mais disponíveis e interessados em acessibilizar o currículo para todos.

Além dessa possibilidade de formação continuada, são organizados formações e seminários pela SMED, no turno de trabalho, mas a procura é sempre inferior ao número de vagas. Na última edição, em 2017, quando participei como uma das formadoras, de quatro turmas de professores disponibilizadas para a formação dos profissionais da Regional Venda Nova, somente duas foram fechadas.

As auxiliares de apoio ao educando recebem formação semestral organizadas pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade (DEID/SMED) e Equipe de Inclusão Escolar. Além disso, contam com o apoio e formações em serviço das professoras de AEE.

Existe uma demanda do AEE, para participação de todos os funcionários em reuniões e discussões, porém esta ainda não se efetivou.

## **6.2 Participantes da pesquisa**

Nesta seção serão apresentados os participantes do estudo. Iniciaremos com as estudantes surdas, a partir de breves relatos sobre suas trajetórias de vida e escolar. Em seguida, serão apresentados o quantitativo e os perfis dos participantes ouvintes. Situares também as mentoras e mediadoras do minicurso, a professora do AEE e as duas instrutoras de Libras.

### **6.2.1 As estudantes surdas da escola**

Inicialmente será apresentada a estudante “**M**”, como será identificada neste estudo e, em seguida, será introduzida a estudante “**A**”.

A estudante M tem 12 anos de idade e está no 7º ano do Ensino Fundamental. Ela perdeu a audição aos cinco anos e, segundo sua mãe, nesse período, foram iniciadas as investigações para levantar as causas. Sem nenhuma manifestação de infecção, a estudante começou a perder a visão e alguns movimentos. Foi feita uma série de exames, porém até o momento nada de concreto foi apontado em termos de conclusão. Os médicos que a atendem acreditam na possibilidade de ser uma síndrome, porém sem nenhuma hipótese diagnóstica até a presente data.

Com seis anos, a estudante M passou pela cirurgia de implante coclear e usa aparelho auditivo desde então. Faz atendimentos com fonoaudiólogo, conseguindo compreender algumas falas, com dificuldade, em ambientes silenciosos ou quando está próxima do interlocutor. Em relação ao aparelho, tem uma dependência muito grande, ficando muito nervosa quando este estraga ou acaba a bateria. Apresenta uma fala mais lenta, com a pronúncia de algumas palavras um pouco confusa.

Iniciou acompanhamentos com psiquiatra, psicólogo e fonoaudiólogo aos sete anos, permanecendo com atendimentos fonoaudiológicos até o momento atual.

Segundo informações coletadas junto à mãe, **M** iniciou a sua trajetória escolar aos quatro anos de idade em uma instituição particular em Belo Horizonte. Desde então, sua escolha de interação geralmente é por adultos. Não costuma aproximar-se de seus pares de idade. Foi alfabetizada aos cinco anos de idade na perspectiva da oralização, ou seja, fazendo leitura orofacial e utilizando-se do seu resquício auditivo.

Quando ela tinha oito anos de idade, sua família retornou para o interior, para a cidade de origem deles em busca de um estilo de vida mais tranquilo. Nesse período, a estudante **M** foi matriculada em uma escola estadual. Sua mãe avalia que a aprendizagem da filha nesse período foi muito ruim. Segundo a mãe, o que ela sabe é fruto das intervenções de uma professora particular, que prestava apoio pedagógico residencial. A família insistia com a escola para retê-la nos segundo e terceiro anos, acreditando que isso traria ganhos para seu processo de aprendizagem.

Nesse período, a estudante teve professor apoio do primeiro ao terceiro ano, permanecendo sem este no quarto e quinto ano. No sexto ano, a escola disponibilizou este profissional novamente.

Em 2019, a mãe retornou para Belo Horizonte com a filha. Assim, ela foi matriculada no sétimo ano na escola na qual este estudo foi desenvolvido.

Atualmente a estudante faz acompanhamentos com fonoaudiólogo e neurologista pela Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG). Ela também tem feito exames pelo hospital Sarah Kubitschek, em busca de um diagnóstico e de tratamentos para conter as perdas motoras, que tornam-se cada vez mais perceptíveis em sua marcha.

No seu primeiro dia de aula na escola referência da pesquisa, logo após a apresentação dos professores, como professora de AEE, convidei a mãe para uma conversa vislumbrando uma possível adesão ao serviço. Já tinha a informação de que **M** tratava-se de uma estudante surda. A mãe relatou, então, que **M** não utilizava a Libras e nunca tinha tido contato com a língua. Porém, ela disse que acreditava que seria importante para a filha. Inclusive, a fonoaudióloga já havia recomendado que a mãe buscasse um curso de Libras para **M**.

Sendo assim, realizamos a adesão de **M** ao AEE e a mãe realizou sua matrícula no Programa Escola Integrada para facilitar a sua frequência aos atendimentos, visto que estes acontecem no contraturno da escola regular.

Desde o primeiro momento, a estudante demonstrou muita resistência pela língua. Não se via como uma pessoa surda, pois passou a vida cercada por ouvintes na perspectiva da oralização, e não conseguia entender o que o aprendizado da Libras traria de benefício para si. Durante os atendimentos costumava externar que não precisava da Libras, pois já usava e gostava do português.

Em sala de aula, os professores começaram a identificar a sua defasagem em relação aos conteúdos das disciplinas. Um exemplo disso foi ao lidar com Matemática, quando o professor identificou que ela não tem domínio das operações fundamentais. Necessita do apoio de material concreto para operar adições mesmo as mais simples. Segundo pesquisas, desenvolvidas nos Estados Unidos em 1987, as pessoas surdas são capazes de captar apenas 20% das informações recebidas por via oral, utilizando a leitura labial (QUADROS, 2008). A escola requisitou uma intérprete de Libras, com a intenção de aproximar **M** da língua e auxiliá-la na

compreensão das falas dos professores. A estudante repudiou a ideia e tendia a abaixar a cabeça ou virar de costas para a profissional.

Em março de 2019, o seu aparelho estragou e **M** começou a perceber a sua perda auditiva, bem como passou a entender o que significava ser surda e não escutar o que as pessoas diziam quando não estavam de frente para ela. Ela passou a ver a intérprete de outra maneira, dando valor ao trabalho que recebia em sala.

Na sala de AEE, vivemos uma busca diária por essa identidade surda, no sentido de incentivar que não se sintam inferiores aos outros, pelo contrário, tenham orgulho de serem diferentes, o que pouco a pouco vai se constituindo. A sua convivência diária com as instrutoras surdas que atuam na escola tem contribuído muito para que isto aconteça, ou seja, ver profissionais surdas atuando profissionalmente no quadro de funcionários da escola é bastante benéfico. Acreditamos que isso talvez possa ser uma troca de experiências de vida, que se faz importante para que a estudante se reconheça nessas histórias.

A mãe apoia as professoras de AEE em todas as atividades planejadas, mantendo-se firme em sua convicção de que o aprendizado da Libras é muito importante para a filha. Tanto é que tem se disponibilizado, em alguns horários, a participar das aulas para aprender a língua também.

Na sala de aula, nas oficinas do Programa Escola Integrada (PEI) e nos momentos livres, **M** demonstra muita dificuldade de interação com os seus colegas. Ela tende a permanecer próxima, grudadinha mesmo, aos professores e demais profissionais da escola. Por outro lado, tem sido muito estimulada pelos professores a estar com seus colegas, criando vínculos e participando de conversas, jogos e brincadeiras.

Em relação ao seu desempenho escolar, os professores avaliam que tem melhorado a cada dia, porém as defasagens nos conteúdos ainda são percebidas. **M** tem se responsabilizado por suas atividades dentro de sala, bem como também pelas tarefas escolares a serem feitas em casa. A estudante despertou para essa necessidade a partir da notícia de que tinha ficado em recuperação. Sua mãe tem sido mais vigilante em relação às atividades da aluna.

Passaremos agora a abordar a segunda aluna surda da escola, a estudante **A**, em seu perfil e breves aspectos sobre a sua história de vida.



A aluna **A** nasceu surda e é filha de pais ouvintes, tem 16 anos de idade e está na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde maio de 2019. É a mais velha de quatro filhos. Moram com **A**, a sua mãe e dois irmãos. A estudante costuma ser responsabilizada pelas tarefas domésticas e inclusive por cuidar do irmão de cinco anos enquanto sua mãe trabalha. É comum ela se ausentar da escola por esse motivo.

Segundo a mãe, a convivência familiar é permeada por muitos conflitos. Muitos se dão pelas dificuldades de comunicação.

A estudante **A** teve uma trajetória escolar muito conturbada. Estudou em outra escola municipal, ainda na perspectiva de escola polo para surdos vigente na época. A aluna saiu dessa escola por decisão da mãe, que avaliou um déficit de aprendizagem naquela instituição. Segundo a mãe, **A** convivia com determinados surdos e isso não estava sendo produtiva para ela.

Nesta mesma ocasião, no ano de 2011, a estudante recebeu a proposta de frequentar o AEE em outra escola, porém não manteve uma assiduidade. Depois mudou de bairro e foi desligada do atendimento.

Tais situações interferiram muito negativamente na aquisição da Libras, como primeira língua (L1), pela estudante e, conseqüentemente, em seu acesso aos conteúdos escolares.

Com a mudança da família para o bairro no qual a escola pesquisada está localizada, a estudante **A** passou a frequentá-la. Em 2018, depois de muitas reuniões e conversas telefônicas com a mãe, conseguimos sensibilizá-la sobre a importância da Libras na vida da filha. **A** passou por um período de boa frequência no AEE, tanto que seu conhecimento da língua de sinais ampliou-se. Porém, a sua convivência na Comunidade Surda não se efetivou na época, apesar da professora do AEE defender e estimular a todo o momento essa atitude.

Apesar de todo o empenho pela inserção da mãe nas aulas de Libras, que lhe foram oferecidas por diversas vezes, isso não se realizou. A tentativa atual tem sido sempre de conscientizá-la da importância em aprender a língua para melhor comunicar-se e entender a filha, amenizando assim as situações de conflito.

Segundo avaliação dos professores, **A** sempre apresentou, inclusive atualmente, defasagem dos conhecimentos escolares, mantendo-se alheia ao que é discutido em sala. Não se disponibiliza para realizar as atividades, além de não se empenhar no processo de aprendizagem.

A presença da intérprete, na percepção dos professores e do acompanhamento feito pelo AEE, não tem garantido a sua plena participação nas aulas, pois **A** sempre depara-se com vocabulário desconhecido. Por exemplo, no momento em que a intérprete está sinalizando sobre questões específicas dos conteúdos, **A** demonstra estar entendendo perfeitamente, sinalizando com a cabeça, mas quando questionada sobre o conteúdo apresentado, não consegue expor o que supostamente apreendeu. Seu vocabulário fica no nível da comunicação usual. Alguns conhecimentos básicos tais como, a organização no tempo, ainda representam desafios para a aluna.

Por meio das observações feitas pelo AEE, foi possível identificar que a aluna apresenta certa imaturidade perante as situações cotidianas, advindas de suas dificuldades em entender as diferentes interações e organizações sociais. Na sala de AEE, o trabalho com o calendário foi proposto, com a finalidade de ajudá-la a entender a organização escolar e se situar no tempo. Porém, **A** voltou a ficar ausente dos atendimentos, o que dificultou a continuidade da ação. Infelizmente, no momento, enquanto parte da equipe do AEE, não tenho conseguido convencer a mãe sobre a necessidade dela aprender a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita na sala de AEE.

Refletindo sobre tudo o que foi vivido pela aluna, passei a acreditar mais ainda no valor deste projeto, como possibilidade de formação de usuários de Libras e de ampliação das interações da aluna, na amplitude deste conceito.

### **6.2.2 Os participantes do estudo**

Iniciaremos apresentando as mediadoras e mentoras do minicurso de Libras: instrutoras de Libras e a professora de AEE.

Na sala de AEE, que funciona na escola da pesquisa, trabalham duas instrutoras de Libras já identificadas como MC e ML em seção anterior.

MC tem 61 anos. Está no terceiro ano do Curso Letras/Libras do Instituto Federal Norte de Minas Gerais. Viaja quinzenalmente para encontros presenciais em Corinto. Trabalha como Instrutora de Libras nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte há cinco anos. Tem uma longa trajetória de lutas das causas de comunidades surdas, atuando ativamente na Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), foi presidente da Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte

(SSBH), da Associação dos Surdos de Divinópolis (ASD) e da Federação Mineira Desportiva dos Surdos (FMDS), além de diretora de esportes e secretária da Associação dos Surdos de Brasília (ASB).

ML tem 49 anos. Formada em Teologia pela Faculdade Teológica de Belo Horizonte (FAT BH). É instrutora de Libras nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte há 4 anos. Trabalha na ASMG e em igrejas como instrutora de Libras há 22 anos.

A professora de AEE, que é também pesquisadora, tem 57 anos. cursou graduação em Pedagogia e especializações em Psicopedagogia, na Pontifícia Universidade Católica (PUC MG), e Ensino de Ciências, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), antes do curso de Educação Inclusiva da pesquisa. Trabalha como professora de AEE na RME de BH há dez anos.

Passaremos agora a apresentar os perfis dos alunos, professores e estudantes, participantes ouvintes e seus respectivos envolvimento com a pesquisa.

A partir da apresentação do projeto para os professores e monitores, iniciamos as inscrições de futuros participantes. A adesão foi voluntária, sem qualquer tipo de imposição. Tentamos sensibilizar principalmente o grupo de profissionais que trabalhavam com as alunas surdas. Chegamos a um total de 13 professores (as) e seis monitoras do PEI.

Organizei os participantes em tabelas e gráficos, possibilitando o conhecimento dos perfis dos grupos, que serão apresentados a seguir:

Tabela 01: Participantes do estudo / professores e monitores

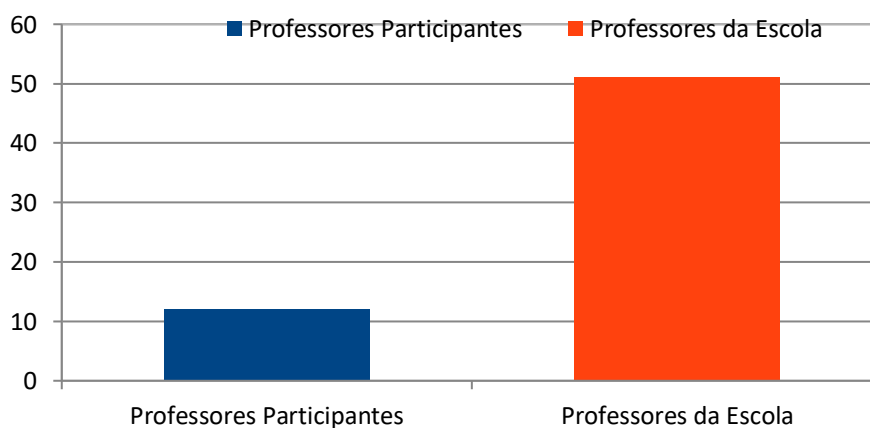
Participantes/Identificação	Disciplina	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação
P1	Língua Portuguesa	?	F	Letras	6 anos
P2	Educação Física	33	M	Educação Física	1 ano
P3	Arte	50	M	Artes	20 anos
P4	Língua Portuguesa/Arte	33	F	Pedagogia	12 anos
P5	História	31	F	Pedagogia	8 anos

P6	Educação Infantil	44	F	Pedagogia	7 anos
P7	Ciências/Educação Física	31	F	Pedagogia	9 anos
P8	Ciências/Ed.Físic Matemática/Geo	40	F	Pedagogia	7 anos
P9	Língua Portuguesa/Produção de textos/Arte	33	F	Pedagogia	7anos
P10	Matemática/Geografia	27	F	Pedagogia	2 anos
P11	Língua Portuguesa	38	M	Letras	15 anos
P12	Arte	50	F	Artes plásticas	19 anos
P13	Geografia	34	M	Geografia	7anos
M1	Monitora PEI	34	F	Pedagogia (em curso)	1 ano
M2	Monitora PEI	40	F	Magistério	2 anos
M3	Monitora PEI	30	F	Ensino Médio	3 anos
M4	Monitora PEI	25	F	Ensino Médio	4 meses
M5	Monitora PEI	26	F	Psicologia	3 anos
M6	Monitora PEI	27	F	Psicologia	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos como o grupo é eclético em relação à idade e experiência em docência. A maioria (79%) cursou graduação em diferentes áreas, sobressaindo a formação em Pedagogia (42%).

Gráfico 2– Professores participantes da pesquisa x professores da escola



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 2 nos aponta o caminho a percorrer, na tentativa de conseguir mais adesões ao projeto de ensino de Libras na escola.

É importante ressaltar que recebemos 23 inscrições de professores para as oficinas e somente 12 participantes continuam assíduos. As razões apontadas para a evasão, em sua maioria, foram a sobrecarga de trabalho, necessitando utilizar os tempos de projetos dedicados às oficinas para realização de tarefas, e a dificuldade na interação com a Libras.

Acreditamos que à medida que a Libras fizer parte do cotidiano escolar, novos adeptos se apresentem para aprender a língua no próximo semestre.

O critério de participação dos estudantes não foi por adesão. Como a proposta foi introduzir o ensino de Libras nas organizações das oficinas do PEI, todos os alunos do programa foram incluídos. Contamos assim, com 210 estudantes.

Apresentarei tabela e gráfico possibilitando a visão dos participantes por turnos e ciclos.

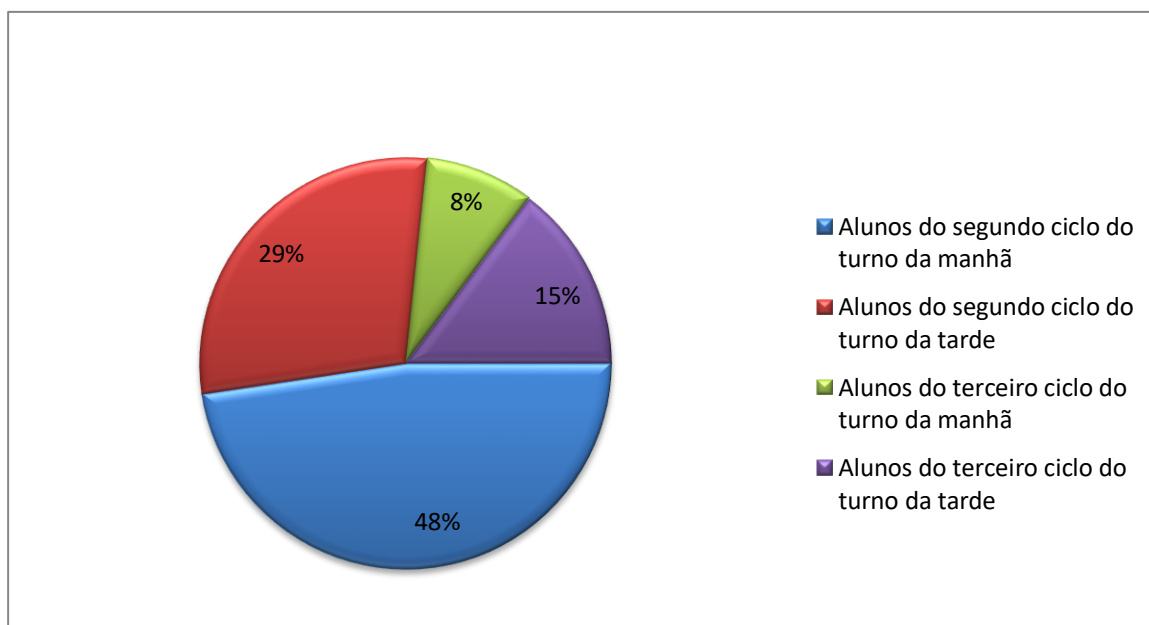
Tabela 02: Participantes do estudo / alunos

Participantes/Total	Ciclo	Turno/número de alunos	Sexo		
			F	M	
210	Segundo	Manhã	100	51	49
		Tarde	61	32	29
	Terceiro	Manhã	18	10	8
		Tarde	31	17	14

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebemos aqui que a maior parte dos participantes do segmento dos alunos está na faixa etária da pré-adolescência e, também em sua maioria, são das oficinas da manhã. O gráfico abaixo permitirá uma melhor visão desses dados.

Gráfico 3– Participantes da Pesquisa / Alunos

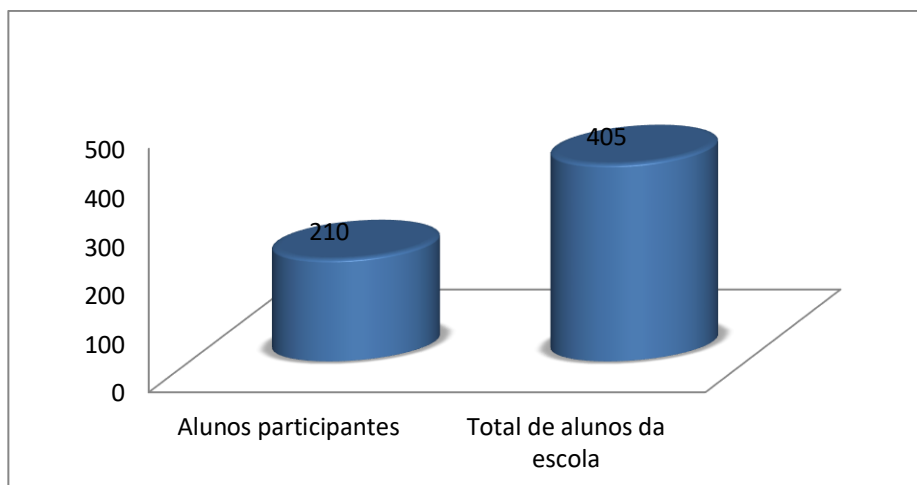


Fonte: Dados da pesquisa

Assim, através da leitura dos gráficos do segmento dos alunos, podemos inferir e delimitar que a faixa etária dos participantes do minicurso encontra-se no intervalo de 9 a 11 anos. Conhecer esses dados nos possibilitou pensar a organização das oficinas e nos adequar às demandas dos grupos.

No próximo gráfico, poderemos constatar que a participação dos alunos aproxima-se da metade do total da escola. Aqui também encontramos mais um desafio: possibilitar o envolvimento de todos no projeto.

Gráfico 4: Alunos participantes da pesquisa x total de alunos da escola



Fonte: Dados da pesquisa

A proposta inicial do projeto era envolver todos os alunos. Porém, em conversa com a direção e coordenação da escola, foi apontada a impossibilidade disso naquele momento. A ideia era incluir a Libras no currículo da Escola Regular. Consideraram essa proposta muito ousada e entenderam, que nesse momento, a introdução na organização do PEI seria mais prudente. Preferiram aguardar as mudanças previstas em lei e dentro das orientações da SMED para efetivar a ideia.

Os números apresentados indicam o quanto necessitamos percorrer em busca de uma escola que possibilite a interação dos surdos através da língua de sinais. Nosso maior desafio é com o envolvimento dos professores no projeto.

A seguir, apresentaremos a dinâmica das oficinas e aspectos demonstrados pelos participantes em suas ações ou mesmo em seus depoimentos. À luz dos referenciais teóricos, refletiremos sobre questões envolvidas no projeto.

### **6.3 O estudo realizado: observações e as oficinas de Libras na escola**

O minicurso foi organizado em formato de oficinas. Foram planejados 14 encontros com cada grupo, para acontecerem do período de março até julho de 2019. Os momentos observados para as análises deste estudo foram selecionados entre os encontros de março a maio de 2019. A seguir, apresentaremos o desenvolvimento de cada situação observada no estudo.

### **6.3.1 Momento 1 - Conhecendo as relações dos participantes com a surdez e a Libras**

Enquanto pesquisadora, mas também como participante da atividade, solicitei a todos os professores, que haviam aderido à ideia do projeto, que respondessem a algumas questões. O objetivo foi conhecer melhor a relação prévia de cada participante com a Libras, se já tinham experiências anteriores e sobre o interesse de cada um.

Explicamos a proposta das oficinas e fizemos uma breve explanação do cronograma, para que todos pudessem ter clareza da organização. Esse encontro aconteceu durante os horários de estudos dos professores na sala de AEE.

Aproveitamos, a instrutora de Libras e eu, também para expormos a proposta desta pesquisa, que daria origem a um trabalho de conclusão de curso de uma especialização, esclarecendo que o foco seria no processo e não em resultados do projeto de ensino de Libras para ouvintes.

Como já disse anteriormente, as respostas escritas ficaram muito sintéticas, não possibilitando o conhecimento das concepções dos participantes sobre as questões levantadas, relativas às experiências prévias deles com a língua de sinais. Sendo assim, propus que cada um explanasse oralmente, e com liberdade, sobre estas indagações contidas no questionário entregue. Esclareci que gostaria de gravar as falas de todos os participantes que assim me autorizassem. Somente uma professora posicionou-se contra a gravação. Logicamente respeitei sua opção. Com esse novo formato, nos organizamos a partir de falas individuais.

Nesse momento, li as questões em voz alta e deixei livre para que comentassem.

A seguir, serão apresentadas algumas falas dos participantes do minicurso, identificados em **P** e número para professores; e **M** e número para monitores. Utilizaremos a estratégia de partir da transcrição de algumas falas dos participantes adultos e ouvintes, para possibilitar uma ampla reflexão, à luz dos referenciais teóricos selecionados, que justifiquem a constituição do minicurso, objeto de estudo dessa pesquisa.

Com entusiasmo, a participante identificada como **M1** disse:

Eu tenho muito interesse em participar e aprender, porque eu tenho muita dificuldade com gestos. Já tem quatro anos que eu estou com a A, né? Ela faz leitura labial, e se eu soubesse fazer os sinais ficaria bem melhor pra



ela, para as crianças... então é de grande interesse eu participar desse curso (Participante **M1**, entrevista realizada em 14/03/2019).

Nota-se aqui que mesmo instintivamente a monitora percebe a necessidade de conhecer a língua de sinais para aproximar-se e melhor comunicar-se com a aluna. Percebe a importância dos laços de afetividade numa relação de ensino, assim como a estudante está distante de uma situação ideal de comunicação, sem a presença de usuários de Libras. Lacerda (2009) contribui para essa reflexão afirmando que “um único surdo em sala não pode partilhar uma série de experiências marcadas por sua surdez, fazendo com que suas diferenças fiquem ainda mais destacadas dificultando a efetivação de uma proposta de integração escolar” (LACERDA, 2009, p. 126).

A participante **M2** viu a possibilidade do aprendizado da Libras como uma oportunidade.

Eu também esperei muito... quando falaram da oportunidade de aprender Libras aqui na escola, eu gostei porque é um curso relativamente caro, e que a gente, por outras dificuldades, não pode fazer, então é uma oportunidade boa. Pode ser que chegue outra aluna. **A** está quase saindo, mas também fora da escola a gente conhece pessoas que... vai ser bom ter esse aprendizado (Participante **M2**, entrevista realizada em 14/03/2019).

Sua fala dialoga com a argumentação apresentada acerca do ensino de Libras ser destinado também para ouvintes, como forma de ampliação das possibilidades de interações sociais.

A participante **P1** traz em sua bagagem de experiências uma situação vivenciada em outro espaço escolar, onde o desconhecimento da língua de sinais causou constrangimentos. Também suscita expectativas de oportunidades de trabalhos futuros.

Eu vou dizer um dos motivos que me fez querer. Eu já queria fazer antes o curso de Libras, porque eu tive uma aluna surda que chegou na escola em que eu trabalhava. Não consegui um intérprete pra ela. Escola estadual não conseguiu um intérprete e ela acabou indo para uma escola municipal, que já tinha um intérprete para outro aluno. Então ela acabou saindo da escola. Eu me senti impotente, e eu me senti muito... fiquei muito triste. Como não achou um intérprete? Por quê? Entendeu? Como não achou? Não tem ninguém? Na metropolitana C não conseguiu contratar a pessoa. O pagamento... tudo bonitinho... não consegui. Eu quero aprender para fazer um curso. É minha expectativa para o futuro, quando tiver tempo e tal, quero fazer o curso de Educação Assistiva na PUC. É um tecnólogo (Participante **P1**, entrevista realizada em 14/03/2019).

Mais uma vez, fica clara a necessidade de aprender Libras, porém não para uma situação de interação, mas para estabelecer uma situação de ensino e aprendizagem com a aluna surda. **P1** sentiu-se impotente em uma situação de

comunicação com sua aluna surda, percebendo de perto a situação gerada por falta de um intérprete. A partir da fala da professora, podemos perceber como o ensino de surdos, na perspectiva da escola inclusiva, tem fragilidades. Destacaremos aqui a dependência da figura do intérprete para intermediar, e em muitos momentos mediar, a situação de ensino, tornando-se figura central desse processo e muitas vezes referência do estudante surdo.

A participante **P7** demonstra uma expectativa em se instrumentalizar para possíveis situações de ensino.

Eu também achei bem bacana essa iniciativa de vocês, da gente fazer esse curso, ter essa oportunidade. As turmas são bem heterogêneas. Esse ano mesmo, na parte da tarde, tem vários alunos de inclusão. No meu caso, que dou aula pro quarto ano, não tem nenhum surdo, mas poderia ter, né? E eu não saberia lidar com essa questão. As minhas expectativas são as melhores possíveis, né? Eu tenho uma caminhada pra fazer (Participante **P7**, entrevista realizada em 14/03/2019).

Já a participante **P12** fala diretamente sobre direitos e deveres, afirma que tem que “estar aberta porque é um direito do aluno estar dentro da escola. Então eu como pessoa...pessoalmente eu acho que é uma obrigação minha me preparar para receber esse aluno” (Participante **P7**, entrevista realizada em 14/03/2019).

Existe nos dois depoimentos das professoras, uma preocupação em tornar a escola acessível a todos os alunos. As professoras demonstram uma iniciativa de se antecipar a possíveis atendimentos a alunos surdos. Podemos inferir que existe uma preocupação com processos de aprendizagem que atendam a diferenças. Mais uma vez, os depoimentos das professoras, embora instintivamente, incentivam a constituição de um dos mais fortes argumentos da escola bilíngue, de assegurar o ensino dos estudantes surdos em sua língua materna, a Libras (QUADROS, 2008). Importante ressaltar que outros depoimentos destacam esse comprometimento dos professores de se prepararem para as diferentes demandas dos alunos.

O contato que eu tenho com a Libras é muito superficial. Eu tive oportunidade de alguma coisa com a ex-aluna A e agora com a M. Mas com ela...ela consegue entender bem o que eu falo. Talvez pela leitura labial. Mas o contato em si é muito pequeno. Eu recordo, e aí é o que me chama a atenção, daqueles trabalhos não sei se feitos por instituições de caridade, filantropia, não sei...que quando criança, adolescente, quando iam até o ônibus e entregavam uns cartõezinhos com os sinais, mostrando abecedário e numeração da Libras. Só que o contato que eu tinha era só isso. Eu via aquele papelzinho quando criança. Aquilo até me encantava. Ficava brincando com aquilo, mas nunca consegui memorizar. Até aquele momento achava interessante, mas via como significativo, não sei o porquê. O que eu sei sobre Libras, e aí eu puxo pra minha área de estudos...o que eu sei é que é um idioma, uma língua oficial do nosso país. E, por ser um idioma, tem suas regras estabelecidas, os sinais são estabelecidos, pré-fixados e isso dá uma padronização. Qual a lógica para chegar a essa

padronização? Isso desconheço, por conta do meu contato superficial. A expectativa que eu tenho, dentro das oficinas, apesar de eu saber que não é um curso, eu sei que o objetivo não é esse, mas talvez seja justamente uma primeira idéia para buscar um curso. Mas num primeiro momento, eu até coloquei na folha, era diminuir meu analfabetismo frente a esta língua. Porque eu sou um analfabeto em Libras. Então, um sinal ou outro, uma boa tarde que aprendo hoje, já vai me ajudando em algum momento, quando necessário for que eu faça uso. Eu sei que não vou sair falando tudo, gesticulando da forma correta. Mas é um pontapé inicial. O projeto pode ganhar corpo e a prefeitura disponibilizar cursos para os docentes (Participante **P13**, entrevista realizada em 14/03/2019).

Dentro do depoimento deste participante podemos destacar que, apesar dele qualificar a sua relação com a Libras quando jovem como superficial, ele reconhece que foi marcante e pode ter despertado o seu interesse em aprender Libras no momento, além de ter o objetivo de ampliar seus estudos em um futuro próximo. A situação vivida por este professor pode ser comparada com a dos estudantes participantes do minicurso, porém com a vantagem do contato ser mais abrangente. Esperamos que mais ouvintes possam se entusiasmar com a Libras e tornem-se competentes usuários da língua.

A preocupação com a comunicação dos surdos nos diferentes espaços sociais, tais como: supermercados, hospitais, consultórios médicos, ou mesmo nas ruas, apareceu em vários depoimentos. Tal aspecto demonstra empatia dos participantes ouvintes com os problemas de comunicação vivenciados pelos surdos, e que estes não estão tão invisíveis aos ouvintes como já foram em tempos passados.

Na fala dos participantes fica claro o interesse em aprender a língua para melhor proximidade com as alunas surdas. Todos consideram o aprendizado de suma importância para garantir a interação. Segundo Vygotsky, a comunicação cria vínculos e é fundamental para que os indivíduos se efetivem como ser social. A aprendizagem é uma experiência social, e esta experiência é mediada pela interação entre a linguagem e a ação (VYGOTSKY, 1996).

### **6.3.2 Momento 2 - Entrando no Universo da Libras: Aspectos Históricos da Surdez e da Língua**

O segundo momento com os grupos aconteceu nos dias 28 e 29 de março. Após a conversa inicial, quando tivemos a oportunidade de conhecer a relação dos participantes com a língua e suas perspectivas, propusemos a discussão sobre os

aspectos históricos da surdez e da Libras, sempre objetivando maior proximidade dos participantes da língua. Procurei retratar, mesmo que de forma sucinta, os principais fatos que marcaram a difícil trajetória de escolarização das pessoas surdas, que precisaram enfrentar o isolamento, subjugados a se oralizarem, chegando a uma decisão extrema de serem proibidos de usar a Libras em espaços públicos.

Imagem 01: Monitoras do PEI com a professora de AEE  
Aspectos Históricos da Surdez e da Libras



Fonte: Dados da Pesquisa

Procuramos apontar como as mudanças mais significativas para a garantia de direitos se processaram recentemente, com o reconhecimento da Libras como uma língua no país (BRASIL, 2002) e com as leis que se sucederam para a ampliação dos direitos da Comunidade Surda (BRASIL, 2005; BRASIL, 2015).

Percebemos naquele momento que essa introdução talvez possa ter sido importante para sensibilizar os participantes das oficinas, provocando empatia em cada um pelas situações vivenciadas pelos surdos no decorrer da história. Eles reagiram comentando que sentem-se, de certa maneira, responsáveis por essa dívida da humanidade com a Comunidade Surda.

A história dos surdos e de sua educação fortalece a ideia de que essa comunidade travou lutas importantes e alcançou conquistas, embora o desafio da constituição das escolas bilíngües ainda seja uma verdade. Conhecer sobre os fatos

pregressos dos surdos e suas diferenças em relação aos ouvintes valoriza e legitima a Cultura Surda e evita os equívocos do passado.

Exploramos a imagem do calvário dos surdos, que traz traços marcantes da trajetória e retrata o momento de luta da época que antecedeu o reconhecimento da Libras como língua brasileira.

Imagem 02: Calvário dos Surdos



Fonte: Revista Dicionário Língua de Sinais - A imagem do Pensamento - Editora Escala.  
Autoras: Catarina K.Kojima e Sueli R. Segala.

Durante a explanação sobre a Libras, o grupo fez vários comentários e trouxe várias questões. Interessante ressaltar que os questionamentos apontavam para uma reflexão sobre o assunto, na tentativa de entender a língua e suas especificidades. Interessaram-se pelas configurações de mãos e tentavam reproduzir os sinais que observavam.

Demonstraram surpresa ao perceber que a Libras tem uma gramática própria, como semântica e sintaxe. Todos diziam que acreditavam que estes são aspectos de línguas faladas.

Consideramos importante conhecer algumas peculiaridades da língua como possibilidade de entendimento dos sinais, favorecendo inclusive a memorização. A participação e os questionamentos que surgiram nos permitiram avaliar que elegemos o caminho certo.

### **6.3.3 Momento 3 - Usando a língua: Oficina com os professores**

A proposta foi a exploração de situações de encontros, cumprimentos sociais e apresentações em Libras.

Imagens 03 e 04: Minicurso com professoras da escola e professora/instrutora surda



Fonte: Dados da Pesquisa

Após assistir alguns vídeos em que pessoas se apresentavam a outras em Libras, os participantes propuseram alguns diálogos de encontros ou solicitação de informações, que foram escritos no quadro, e depois foram reproduzidos em duplas. Tentamos criar situações para que as pessoas se conhecessem melhor, criando conversas que traduziam a real curiosidade pelo parceiro.

Os participantes inicialmente ficaram um pouco retraídos, mas vencidas as dificuldades do começo, mostraram-se animados, e as oficinas aconteceram num ambiente de alegria e descontração. Interessante perceber que a proposta proporcionou aos participantes se aproximarem e se conhecerem melhor. Foram momentos leves.



Imagens 05 e 06: Minicurso com professoras da escola, professora/instrutora surda e professora de AEE



Fonte: Dados da Pesquisa

Uma professora muito envolvida com as questões étnico-raciais trouxe uma demanda de uma música de Clementina de Jesus<sup>4</sup>, “Cangoma me Chamou”, que está sendo trabalhada com suas turmas. A ideia era sinalizar a canção. Quando ela aprendesse, ensinaria para todos os alunos. A instrutora entrou na proposta e as duas construíram um dueto muito alegre, retratado na imagem abaixo.

Imagem 07: Construção coletiva – professora e professora/instrutora surda



Fonte: Dados da Pesquisa

Os participantes mostravam-se animados e as oficinas aconteceram num ambiente bastante agradável.

---

<sup>4</sup>Clementina de Jesus foi uma reconhecida cantora brasileira de samba e representante da cultura afro-brasileira. Faleceu em 1987.

Infelizmente, ficamos sem alguns participantes do grupo dos professores durante o processo. Muitas dessas perdas foram justificadas pelo curto tempo que estes profissionais tem para organizar suas inúmeras tarefas, o que os leva a priorizar as demandas do trabalho, apesar do desejo de aprender e instrumentalizar-se para a convivência com as alunas surdas. Como essa inclinação apareceu na fala de quase totalidade dos inscritos, não seria o caso de estabelecer o minicurso como uma das demandas fundamentais do trabalho? Deixei a pergunta para reflexões futuras.

#### **6.3.4 Momento 4 - Brincando é que se aprende! Oficinas com os estudantes ouvintes**

A instrutora surda e eu selecionamos várias imagens de animais e exploramos os sinais. Propusemos um jogo em que o grupo foi dividido em duplas, que se alternavam no sorteio de imagens de animais, imitação a sinalização. Cada dupla deveria fazer mímicas do animal sorteado. A regra era não emitir sons. Os alunos soltaram a imaginação! Rolavam pelo chão, se arrastavam, pulavam... foi um momento de grande descontração. A cada animal imitado, as instrutoras ensinavam o sinal e fazíamos os nomes em datilologia. Aprendemos brincando!

Em outro momento, dividimos a turma em dois grandes grupos. As imagens eram sorteadas. Ganhou o grupo que conseguiu maior número de acertos dos sinais em Libras.

Imagens 08 e 09: Minicurso com estudantes da escola



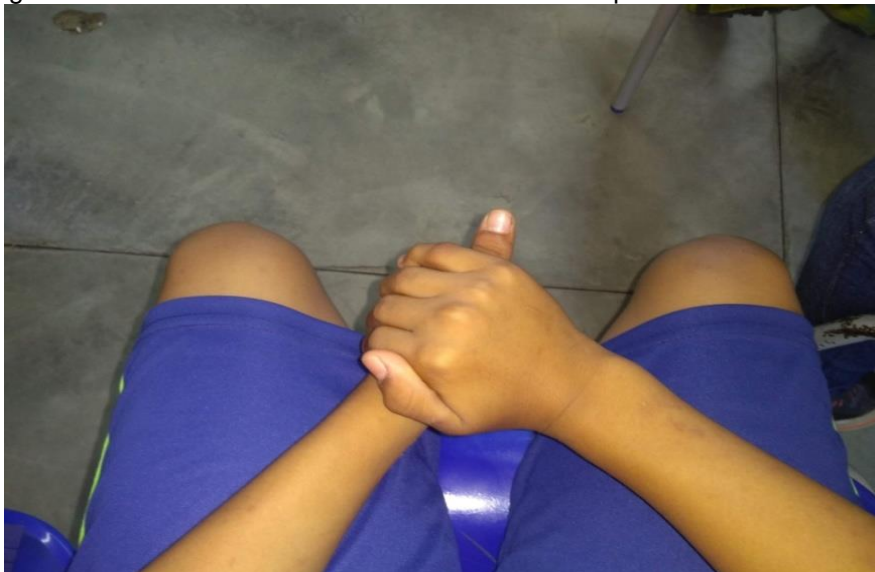
Fonte: Dados da Pesquisa

Neste momento, percebi que alguns alunos se apropriaram mais rapidamente da Libras envolvendo-se mais com os conteúdos das oficinas, usaram os sinais e



expressões faciais com competência, o que contribui para o aprendizado dos demais. Não coincidentemente, estes participantes apresentam-se como usuários de Libras e propagadores da língua, sendo, portanto, eficientes nas relações cotidianas da escola. Em algumas circunstâncias, conseguem antecipar sinais, demonstrando que começam a pensar dentro da lógica da língua.

Imagem 10: Minicurso: Sinais de Animais – ministrado para estudantes da escola



Fonte: Dados da Pesquisa – destaque: criança fazendo sinal de tartaruga

Outro tema explorado foi Família. Utilizamos como material de apoio uma Árvore Genealógica, a partir de imagens, representando os vários graus de parentesco. As discussões foram importantes para os alunos, que nem sempre têm essa ideia formada de organização familiar. A cada imagem, o estudante teria que usar o sinal correspondente.

imagens 11 e 12: Minicurso com estudantes da escola – Sinais de familiares



Fonte: Dados da Pesquisa – destaque da aluna fazendo sinal de tia(o)

No contato inicial com a Libras, muitas crianças não conseguiam fixar o olhar em uma narrativa. Aos poucos, foram estabelecendo uma relação atenta aos sinais durante a conversação.

### **6.3.5 Momento 5 - Observações e vivências para além das oficinas**

Percebemos que a Libras tem feito parte do cotidiano da escola. Pelos corredores é comum ver alunos utilizando e rememorando sinais aprendidos, ajudando e corrigindo uns aos outros.

As trocas entre professores, monitores e estudantes têm sido uma constante. Os participantes usam os conhecimentos adquiridos no contexto das aulas. Existem relatos de usos inusitados da Libras entre conversas de amigos, burlando o controle dos professores, ou até mesmo como instrumento para “colar” em situações de provas. Tive a oportunidade de observar um professor participante usando a língua em sala de aula, ao cumprimentar os estudantes, e também relembando com a turma alguns sinais aprendidos na semana. Este professor tem-se apresentado como potencial propagador de Libras.

Inspirados pelas ideias de Leonardo Castilho<sup>5</sup>, arte-educador do Museu de Arte Moderna de São Paulo, propusemos um recreio diferente em maio. Organizamos um momento de aprendizagem intitulado “Libras para Todos”, viabilizado pela proposta chamada de “Professora Itinerante”. Colocamos uma mesa do pátio da escola com diferentes imagens e fomos trabalhando sinais com os alunos que se interessavam e se aproximavam, como pode ser visto nas fotos abaixo.

---

<sup>5</sup> Leonardo Castilho é arte educador do MAM de São Paulo. Participa do grupo sinalizante, defensor da participação da Comunidade Surda na vida cultural do país. É performer, ator, MC do SLAM do Corpo, idealizador e responsável pela Equipe Vibração e Sencity, evento cultural e internacional, responsável por reunir em torno de mil pessoas surdas na cidade de São Paulo.

Imagem 13 e 14: Ação - Professora Itinerante



Fonte: Dados da Pesquisa

A proposta teve o objetivo de alcançar todos os estudantes da escola, pois aqueles que não participam do PEI puderam também aproximar-se da língua.

A mesa ficou rodeada de jovens durante todo o período do recreio, que se mostravam curiosos e interessados em aprender.

A estudante **M** participou conosco desta atividade, pois estava presente para seu atendimento na sala de AEE. Interessante que a sua postura, inicialmente de negação em relação à Libras, desapareceu neste momento. Quando percebemos, a aluna estava interagindo com os demais colegas por meio de sinais.

Imagem 15: Ação – Professora Itinerante



Fonte: Dados da Pesquisa

Repetiremos essa proposta no recreio do turno da tarde. Tentaremos nos organizar para manter um momento por mês, trazendo outras imagens para novos sinais serem explorados.

A interação dos estudantes ouvintes com a Libras e, conseqüentemente com os alunos surdos, tem acontecido também na sala de AEE. Temos proposto exercícios compartilhados com atendimentos em grupos, nos quais os ouvintes têm possibilidade de aprender a Libras. Utilizamos como proposta pedagógica o trabalho com diferentes gêneros textuais. Assim, criamos um contexto favorável para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos e ouvintes. Procuramos construir o trabalho dentro de uma proposta lúdica e experimental.

Importante ressaltar que contamos com a participação dos responsáveis (ouvintes e surdos) pelas crianças nestas iniciativas. Segundo Quadros (2008), é importante “garantir à família a oportunidade de aprender sobre a Comunidade Surda e a língua de sinais” (QUADROS, 2008, p, 29). Os membros ouvintes das famílias poderão tornar-se importantes usuários da Libras. Assim, os estudantes surdos terão a oportunidade de comunicar-se em sua língua, em casa e com as pessoas que convivem.

Selecionamos um conjunto de imagens, que serão apresentadas abaixo, para ilustrar diferentes momentos dessas interações.

Imagem 15: Interação entre surdos e ouvintes no AEE – Teatro da história João e Maria



Fonte: Dados da Pesquisa



Imagem 16 e 17: Interação entre surdos e ouvintes no AEE – Confeção da casa de doces da bruxa



Fonte: Dados da Pesquisa

Imagem 18: Interação entre surdos e ouvintes no AEE - Confeção da casa de doces da bruxa



Fonte: Dados da Pesquisa

### **6.3.6 Momento 6 - Avaliando o minicurso e traçando novos rumos**

Ao tentar saber sobre as percepções dos participantes da comunidade escolar, e de uma das alunas surdas, sobre o minicurso de Libras para ouvintes, colhemos depoimentos, que, para além de contribuir para os nossos estudos, favoreceram a análise do projeto vigente na escola, trazendo dados que nos auxiliarão traçarmos novos rumos. As falas obtidas nas situações reais de avaliação se somaram a outras captadas em situações informais, como por exemplo, nos bate papos na sala dos professores nos intervalos.

Quando fizemos a avaliação com a direção e coordenações pedagógicas da escola, a vice-diretora informou ter percebido o entusiasmo dos estudantes com a língua de sinais. Relatou que um grupo de estudantes do 7º ano foi requisitar o ensino de Libras dentro do currículo escolar, para além das oficinas do PEI. Argumentaram que assim ficaria mais democrático, sendo benéfico a todos. Diante da conjuntura relatada, construímos a hipótese de que os estudantes participantes têm compartilhado os sinais aprendidos nos diferentes espaços da escola, instigando nos demais a vontade de aprender a língua de sinais. A coordenadora do PEI menciona a empolgação dos alunos participantes em comunicar com a aluna M em Libras. Ela, por sua vez, tem interagido melhor com os colegas, diversificando seus contatos e ensinando a língua.

Algumas professoras novatas na escola manifestaram interesse em participar do minicurso de Libras. Isso traz boas perspectivas de ampliação, que colocamos como uma das metas do projeto.

Os professores participantes contribuíram expondo suas percepções sobre o processo do minicurso de Libras. A professora P 7 discorre:

Eu achei muito válido, inclusive eu sempre achei muito válida a iniciativa de vocês trazerem a Libras pra gente. Em contrapartida eu acho complicado pegar um horário de projeto da gente, que é tão curto. Não que seja menos né, mas é complicado. Acho que talvez seja por isso a baixa de professores, porque o pessoal tem muito o que fazer, uma hora só durante o dia é muito pouco pra gente. Talvez tenha sido isso, não por questão de não estar gostando, entendeu? Também acho assim... gosto muito, gosto quando eu venho. Acho que eu aprendo, sabe? Acho que não estou me esforçando tanto pra aprender em casa, pra poder estudar, até mesmo por falta de tempo. Mas eu acho que se eu me empenhasse mais estaria mais avançada ainda. Mas eu gosto muito. Acho muito válido. Eu quero continuar, apesar de pegar um horário, único horário que a gente tem pra poder fazer...(Depoimento Professora P7).

A monitora M 6 e M 3 expressaram ter vontade de mais tempo de formação.

Eu acho ruim ser só um dia. Por exemplo, se tiver um dia de greve e coincidir...a gente fica muito tempo sem ter. Algumas vezes eu consigo lembrar de uma semana para a outra. A gente não usa no dia a dia. E aí eu fico doida...

Os meninos aprendem com maior facilidade, mas eu gosto muito! Às vezes a gente pede silêncio na sala e eles continuam falando em Libras. Então a gente vê que eles aprenderam mais do que a gente. Então eu penso que está sendo muito bacana. Por eu estar envolvida, tenho percebido mais coisas na televisão..eu vi uma quadrilha em que a monitora estava dançando com a criança fazendo Libras. Eu achei bacana. Vi um louvor na igreja também. Estou acompanhando mais. Vi que estão querendo colocar a Libras como disciplina obrigatória. Achei super bacana! Mais uma possibilidade para aprender (Depoimento Monitora M 6 em 05/07).

A gente conseguiu aprender. É igual ao caso que M 5 falou, tinha que ter mais tempo, porque até começar a gente perde tempo e as oficinas dos meninos costumam ter uma hora certinha ou até mais em alguns dias. E pra eles aprenderem é mais fácil do que pra gente. Se tivessem mais dias seria mais fácil pra gente aprender e memorizar os sinais e até pra gente conseguir conversar melhor com os meninos. E agora a gente tem conversado entre a gente e os meninos entre eles. A comunicação deles com a M ficou bem melhor (Depoimento Monitora M 3 em 05/07).

Percebemos entusiasmo pelo aprendizado da Libras em ambas as falas. M 5 fala sobre sua aproximação com o universo da Libras, demonstrando sua sensibilidade pela temática e vínculo com a língua.

A seguir,temos o depoimento de M 5, que apresenta uma avaliação ampla sobre o processo, trazendo importantes dados para a avaliação da proposta.

Eu acho que vale a pena sim. É um projeto que a gente aprende. Eu, por exemplo, fui a monitora que tive maior contato porque foi dentro do laboratório de informática, e aí eu acompanhava todas as turmas e pude memorizar melhor porque era mais de um horário. Quando a gente está estudando, o nosso olhar volta pra isso. Eu pude perceber que na novela *Malhação* tem uma pessoa surda...e foi muito gratificante na hora que eu vi um diálogo entre o pai e a menina, eu pude perceber os sinais. E isso é muito bacana mesmo. Não é o meu primeiro contato com a Libras. Tive na faculdade, mas foi coisa mínima. Na verdade era optativa, virtual, sem contato presencial. Eu estou achando muito importante tanto para os monitores, quanto pra os alunos, porque aí a gente pode ter uma comunicação melhor com a Comunidade Surda. A gente tem a aluna M aqui, eles desenvolveram melhor, e ela se voltou mais para a Libras e está interagindo mais com os meninos, e não está tão afastada como ela estava antes. Ela não queria aceitar muito. Queria a leitura labial. Igual num dia desses pra trás, no refeitório, ela tava mostrando que sabe escrever o nome dela muito rápido. Quase que não acompanhei, porque foi muito rápido mesmo. Ela está se voltando pra isso e vendo a importância...então eu acho que foi fundamental, porque ela viu que os meninos ficam felizes, motivados pra aprender mesmo, e ela mesma se voltou pra isso e começou a aceitar. Eu achei muito importante esse processo aí (Depoimento Monitora M 5 em 05/07).

Percebemos que a monitora tem uma avaliação positiva do ensino de Libras, destacando pontos importantes tanto para os alunos ouvintes, quanto para M, no processo do minicurso. Observem que ela discorre sobre um dos objetivos propostos, de ampliação da interação da aluna surda M. Sua fala também responde a uma das questões da pesquisa: que é possível formar usuários da Libras ouvintes. Destaca ainda a evolução de M no que diz respeito à construção da identidade surda e empoderamento perante o grupo de colegas ouvintes.

O projeto movimentou a escola em torno do ensino e aprendizagem da Libras. A avaliação do corpo discente aconteceu a partir dos estudantes em diferentes tempos e espaços da escola. Percebemos os alunos sinalizando a língua em várias situações do cotidiano, demonstrando o interesse destes pela Libras. Constatamos que as dificuldades ao fazer a configuração de mão de um sinal foram superadas pelas crianças ao longo do projeto. Vimos que o contato com uma nova língua pela comunidade ouvinte refletiu diretamente na qualificação das relações das jovens surdas com seus pares. Ver seus amigos sinalizando foi um estímulo na construção da identidade surda da estudante M, assim como aumentou a sua proximidade da Libras.

O foco do ensino da Libras foi garantir a aquisição de uma nova língua aos ouvintes, bem como a inclusão das estudantes surdas nas interações e proposta educativa da escola. Tal preocupação esteve presente nos depoimentos de grande



parte dos professores, porém, avaliamos que a adesão desses profissionais ao minicurso foi muito baixa. Encerramos a pesquisa com a certeza de que novos investimentos para envolver mais pessoas no projeto são fundamentais.

## **07. Considerações Finais**

A proposta deste estudo foi a análise do Projeto de Ensino de Libras para Ouvintes, desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O objetivo da pesquisa foi compreender as possibilidades de construção de interações e acessibilidade em Libras, no processo de formação de novos usuários de Libras para comunicarem-se com as alunas surdas, durante a realização de um minicurso para todos, dentro da perspectiva da escola inclusiva.

A convivência com as duas alunas surdas da escola, no Atendimento Educacional Especializado, proporcionou o entendimento, numa ótica mais próxima, com relação a alguns desafios vivenciados por elas, tais como: distanciamento da língua de sinais, dificuldades no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares e isolamentos das mesmas no ambiente escolar. Sendo assim, o estudo visou compreender como a ampliação do uso da Libras poderia contribuir para o desenvolvimento das alunas surdas, bem como para amenizar estes problemas no cotidiano escolar.

Percebemos, a partir da proposta, que foi possível formar interlocutores ouvintes para as alunas. Existiu uma curiosidade natural pela língua de sinais, que suavizou as dificuldades de acesso à Libras pelos ouvintes.

Conseguimos uma boa participação dos alunos do Projeto Escola Integrada no minicurso, e a reivindicação de alguns alunos da escola regular, excluídos do processo, abre perspectivas de ampliação do Ensino de Libras, inclusive com a inserção no currículo escolar.

Avaliamos que a participação dos professores da escola foi aquém de nossas expectativas. Como observávamos a ansiedade dos profissionais frente ao desafio de ter uma aluna surda em sala, acreditávamos que muitos investiriam esforços para se aproximarem da Libras, o que não aconteceu. Esperamos que novas adesões aconteçam no próximo ano, pois professores novatos demonstram interesse pelo minicurso.

Observamos que a inclinação dos alunos da escola pela Libras contribuiu para a construção da identidade surda da aluna M. Cresceu seu empenho em aprender a língua, assim como seu reconhecimento da importância da Libras em sua vida. A iniciativa de alguns professores de criarem situações de uso de sinais em sala foi de grande importância para M.

A aluna A, no início do processo, foi transferida de escola, matriculada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e logo parou de frequentar o AEE e as aulas na nova escola. Tal ocorrido nos possibilitou reconhecer ainda mais a importância do Projeto, acreditando que ele possa contribuir para quebrar barreiras comunicacionais e evitar novas evasões com a formação de usuários da língua de sinais.

Acreditamos que essa não seja a proposta ideal, dentro da argumentação da luta política travada pela Comunidade Surda por uma escola bilíngue, porém é a mais próxima da realidade atual. Além disso, por ser um trabalho de escala pequena, não possibilita generalizações, mas sim um retrato localizado para contribuir com algumas reflexões. Muitos caminhos temos pela frente com o intuito de tornar a Escola um espaço bilíngue real, no qual os alunos surdos possam se comunicar com todos e serem instruído sem sua própria língua, a Libras.

## Referências

ALMEIDA, E. Crepaldi; DUARTE, P.M.. Atividades Ilustradas em Sinais de Libras. Brasil: Revinter, 2013.

BAPTISTA, Cláudio R., A Inclusão e seus Sentidos: Entre Edifícios e Tendões, 2006. [Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-E-SEUS-SENTIDOS.pdf>, consultado em 17/07/2019]

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos - Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL .Lei nº 12.319/2010, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em 15/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto 6.571, de 18 de setembro de 2008. Legislação Informatizada - DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em 17/06/2019.

BRASIL. Decreto 7611 de 17 de Novembro de 2011. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC\\_7.611-2011?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC_7.611-2011?OpenDocument). Acesso em 05 de agosto de 2019.

BRASIL. Decreto nº5. 626/2005, de 22 de dezembro. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, de 24 de abril, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 15/07/2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 20/05/2019.

BRASIL. Lei nº10. 436/2002, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da outras providencias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 15/07/2019.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei 10964 de 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadewtramitacao?idProposicao=2173685>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 2040 de 2011. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/515874>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 3641 de 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadewtramitacao?idProposicao=2055418>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 562 de 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadewtramitacao?idProposicao=2191478>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

JUNIOR, Gláucio de Castro. Cultura Surda e Identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente. Bahia: Editus – Editora da UESC, 2015. Cap.1.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. Revista Educação e Pesquisa, vol.39. São Paulo, jan/mar., 2013 ISSN 1517-9702.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 3, p. 25 a 44.

MERSELIAN, Kátia T e VITALIANO, Célia Regina. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. Rev. Lusófona de Educação, nº 19. Lisboa, 2011. ISSN 1645-7250.

PERLIN,G.; STROBEL, K. História Cultural dos Surdos: desafio contemporâneo. Curitiba: UFPR.Educar em Revista, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. QUADROS,

Ronice Müller de. Educação de Surdos – A aquisição da linguagem. São Paulo: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). Temas em educação especial IV. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'bi' em bilingüismo na educação de surdos. Surdez e bilinguismo. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1.

QUADROS, Ronice Muller, SCHIMIDT, Magali L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACKS, Oliver. Vendo vozes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Cláudio N. N. da; GOMES, Karla V. V.. A relação surdo - ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de Libras. Instituto Federal de Brasília: DF. Revista Educação, Artes e Inclusão, Volume 14, nº 3, Julho/Setembro 2018.

SILVA, F.; REIS, F.; GAUTO, P.R.; SILVA, S.G.L.; PATERNO, U., 2012, [Disponível em:[https://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/Apostila Libras Basico IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf](https://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/Apostila_Libras_Basico_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf). Acesso em 01/09/2019].

STROBEL, K. História da Educação de Surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC. 1995.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia Pedagógica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: Como ensinar. São Paulo: Artmed, 1998. Cap. 3, p.53-87.

**Apêndice: Questionário entregue a professores e monitoras do PEI****ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

1- Qual seu interesse em participar das oficinas?

---

---

---

2- O que vocês sabem sobre Língua de Sinais e surdez?

---

---

---

3- Já tiveram algum contato com surdos ou Comunidade Surda?

---

---

---

4- Para a comunidade escolar, fazer esta oficina faz diferença?

---

---

---

5- Qual a sua expectativa em relação às oficinas?

---

---

---