

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.001

AS CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elisângela de Carvalho Franco¹

RESUMO

A concepção de educação inclusiva se propõe a uma nova perspectiva de educação, de formação de profissionais e de modos de ensino e de aprendizagem que garantam o direito dos estudantes de aprender com todos. Sob este contexto, o presente artigo visa apresentar as concepções de professoras sobre a escolarização de estudantes surdos na perspectiva pedagógica da educação inclusiva na escola. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza interpretativa e exploratória, tendo como estratégia um estudo de caso, realizado em uma escola da rede estadual de ensino de Rondônia. Os participantes foram seis professoras que atuavam de forma direta ou indireta com estudantes surdos. Os instrumentos utilizados foram questionários, observações e entrevistas realizadas no ambiente escolar com as participantes, sendo os dados submetidos a análise de conteúdo. Assim, os resultados apontam que as professoras apresentam concepções bem distintas. Algumas entendem a educação inclusiva como um direito associado aos estudantes com deficiência. Outras se baseiam no reconhecimento das diferenças. Enquanto

1 Doutora em Ciências da Educação (UNLP-FaHCE/AR). Mestre em Teologia com ênfase em Educação e Religião (EST/RS). Especialista em Metodologia do Ensino Superior em Língua Portuguesa (FIAR/RO), Educação Empreendedora (PUC-Rio) e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (UFMG/MG). Orientadora Educacional no IFRO-Campus Ariquemes. E-mail: elisangela.franco@ifro.edu.br

algumas, parecem valorizar os princípios de homogeneidade escolar. Já outras, estão mais vinculadas à perspectiva da educação inclusiva sustentada neste estudo, já que parte do entendimento de que os e as estudantes devem e podem aprender juntos (as). Além disso, as principais estratégias de comunicação utilizadas na escola com os estudantes surdos, acontecem por meio do uso de gestos e mímicas. E o intérprete de LIBRAS entende que está na escola para a mediação pedagógica e para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos. Portanto, conclui-se que as concepções das professoras estão muito distantes do que estabelecem as normativas legais e culturais para a perspectiva pedagógica inclusiva na escola. Visto que, se percebe pouco reconhecimento da cultura, da valorização das diferenças e do desenvolvimento da língua de sinais para um entorno bilíngue na escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Concepções, Pessoa surda, Docência.

INTRODUÇÃO

A literatura acadêmica apresenta referências que nos fazem compreender como foi avançando historicamente o processo de inclusão de pessoas surdas ao longo dos anos. Isso tem sido marcado pelos movimentos sociais e pela luta das pessoas surdas na busca de reconhecimento de seus direitos e, principalmente, no reconhecimento como seres humanos. É por meio desses marcos, surgidos com o Modelo Social², que vem se buscando transformar a escola na compreensão da história e da cultura das pessoas surdas, através de práticas inclusivas que valorizem as potencialidades e as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes na promoção de um espaço escolar inclusivo.

Essas mudanças estão relacionadas à nova perspectiva de educação, que visa romper com o modelo tradicional, que segrega e exclui os estudantes que não se ajustam aos padrões estabelecidos pela sociedade – a educação inclusiva. A concepção de educação inclusiva propõe uma abordagem renovada para a educação, a formação de profissionais e os métodos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de garantir o direito dos estudantes de aprender de forma conjunta, promovendo o “aumento da participação e a diminuição da exclusão dos estudantes nas escolas” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 08). Pois esta é uma concepção que viabiliza a participação e a aprendizagem, permitindo que todos os estudantes possam aprender juntos, “independentemente de suas origens, condições pessoais, sociais ou culturais, incluindo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou qualquer deficiência” (GRIMALDI et al., 2015, p. 9).

No entanto, ainda se observa que a inclusão de estudantes com deficiência e/ou surdos nos ambientes escolares, em salas de aula regulares, gera preocupações entre professores e gestores quanto ao atendimento adequado a esses estudantes, especialmente no que se refere à Língua

2 O Modelo Social compreende a deficiência como um direito às pessoas com deficiência e assegura uma nova forma de educação – a inclusiva (ONU, 2006. Palacios, 2008, p. 70).

Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso se deve ao fato de que alguns profissionais da educação têm uma interpretação divergente das atribuições do(a) intérprete de LIBRAS, conforme estabelecido pela legislação, no contexto da sala de aula e da escola. Além disso, é importante destacar o baixo incentivo à formação continuada para esses profissionais.

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada ao longo do ano de 2018 e concluída em 2023, tendo como objeto a análise do conhecimento e do perfil das professoras que atuavam, de forma direta ou indireta, com estudantes surdos em uma escola da rede estadual de ensino de Rondônia. Nesse contexto, a questão que orienta a pesquisa parte da seguinte premissa: como as professoras do ensino fundamental percebem a educação inclusiva na escolarização de estudantes surdos?

O objetivo geral deste estudo é apresentar as concepções de professoras sobre a escolarização de estudantes surdos, sob a perspectiva pedagógica da educação inclusiva na escola. Os objetivos específicos incluem: identificar as concepções sobre educação inclusiva, descrever as formas de interação que ocorrem no ambiente escolar com estudantes surdos e analisar o papel do intérprete educacional na escola.

Assim, o estudo em questão possibilita compreender os pensamentos e ações das professoras no que se refere à sua vivência profissional no campo educativo e como essas se refletem na escolarização de estudantes surdos. Diante dessas considerações, justifica-se a realização do estudo, que visa contribuir com a comunidade acadêmica ao tratar da educação de pessoas surdas no ensino regular, em um contexto repleto de desafios e possibilidades.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro momentos: a apresentação do referencial teórico, a metodologia utilizada, os resultados e a discussão dos dados, e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante a década de 1990, a UNESCO passou a recomendar aos sistemas educativos que abandonassem o foco nos diagnósticos e se concentrassem no desafio da escolarização das crianças com deficiência. Nesse mesmo período, teve início uma nova abordagem educacional, voltada para a formação de profissionais e para novos modos de ensino e aprendizagem, conhecida como educação inclusiva (FRANCO, 2023), que surgiu a partir do reconhecimento em muitos países, de que “os sistemas educativos estavam deixando muitos meninos e meninas fora da escola ou recebendo uma educação mais pobre do que o resto” (AINSCOW et al., 2008, p. 25) das demais pessoas.

Convém mencionar que, historicamente, ao longo das épocas e contextos, as pessoas com deficiência foram frequentemente consideradas como seres não humanos, vidas indignas de serem vividas, sendo muitas vezes vistas como sujeitas a serem “exterminadas ou marginalizadas, pois a sociedade acreditava que não tinham nada a contribuir socialmente” (PALACIOS, 2008, p. 71). Assim, para normalizar as pessoas com deficiência, surgiram diversas terminologias que foram variando ao longo do tempo, classificando as pessoas em diferentes grupos e as compreendendo de maneiras distintas, até a concepção atual de educação que conhecemos. Exemplos disso incluem termos como: “inválidos”, “débil mental”, “incapazes”, “retardado”, “defeituosos”, “anormal”, “especial”, “excepcional”, “pessoa portadora de deficiência”. A maioria dessas expressões foi historicamente carregada de preconceitos, estigmas e estereótipos (SASSAKI, 2014, p. 50).

A partir da nova concepção de educação inclusiva, um novo conceito emergiu com o advento da Declaração de Salamanca (1994) e se consolidou com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(ONU, 2006), que estabelece a forma como as pessoas desejam ser chamadas, definindo-as como:

Pessoas com deficiência – que são aquelas pessoas que tenham deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais a longo prazo que, ao interagir com as diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdades de condições com as demais (ONU, 2006, Punto 1).

Este novo conceito, ressignificado na Convenção, reconhece os direitos das pessoas com deficiência e, principalmente, o reconhecimento delas como seres humanos. Considera-se que “a deficiência é um produto das limitações do entorno e não das incapacidades do sujeito” (PALACIOS, 2008). Ou seja, “não são as limitações individuais as raízes do problema, mas, sim, um mundo construído sem considerar a deficiência” (FRANCO, 2023, p. 77).

Com a Convenção, a educação inclusiva é assegurada como um direito das pessoas com deficiência, garantindo o direito de que estas “não sejam excluídas do sistema geral de educação por motivos de deficiência” (ONU, 2006, Art. 24). A partir disso, mudanças são impulsionadas nos sistemas de ensino para garantir o cumprimento da lei, “descrevendo como formas discriminatórias à educação segregada, a integração e a exclusão escolar” (ONU, 2006).

A educação inclusiva assume que não há dificuldades de aprendizagem que derivam das características dos estudantes, mas que há práticas capacitistas sobre aqueles estudantes com deficiência ou rotulados com NEE pelas instituições educacionais que, a partir desse ato, produzem dificuldades (COBEÑAS et al., 2021, p. 67).

Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva surge como uma perspectiva pedagógica que busca repensar e transformar o sistema educacional, estabelecendo que as crianças com deficiência sejam inseridas nas escolas regulares, uma vez que este grupo foi historicamente um dos mais prejudicados, assim como outros grupos segregados ou excluídos das escolas (FRANCO, 2023, p. 84).

Assim, a perspectiva pedagógica da educação inclusiva propõe identificar e eliminar todas as formas de barreiras, com o objetivo de promover a inclusão de todos os estudantes, por meio da participação de todos “nos currículos, nas culturas e nas comunidades de suas escolas locais [...] para responder à diversidade dos estudantes de sua localidade” (AINSCOW; MILES, 2008, p. 24). Ou seja, os mecanismos de seleção são substituídos por procedimentos de identificação e eliminação dos obstáculos à aprendizagem, a fim de que todos os estudantes possam participar plenamente da escola.

Portanto, a educação inclusiva constitui uma perspectiva pedagógica baseada no Modelo Social da Deficiência e é um direito humano, regulado por tratados internacionais, que comprometem os países a modificar seus sistemas de ensino em prol da inclusão dos grupos historicamente excluídos.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

O conceito de pessoa surda está estabelecido no Decreto n. 5.626/2005 que define:

Pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Parágrafo único. Se considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, medida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Isso significa que a pessoa surda é aquela que possui perda auditiva e utiliza a língua de sinais como principal meio de comunicação e expressão cultural. Já a pessoa com deficiência auditiva é aquela que apresenta perda total ou parcial da audição superior a 41 decibéis, medida por um audiograma, e que se enquadra em uma das quatro frequências de *hertz*.

Dessa forma, entende-se que a pessoa surda pertence a um grupo de indivíduos que possuem características próprias (cultura, língua e uma percepção visual do mundo). É um ser que apresenta uma diferença, a qual é construída de maneira histórica e social, vivenciando conflitos juntamente com seus pares (SKLIAR, 1998). Portanto, é por meio de sua língua própria que o estudante surdo interage mais facilmente com seus pares e com as demais pessoas ouvintes (FRANCO, 2023). Ou seja, utiliza gestos e sinais próprios de sua língua.

Essa língua é conhecida como Língua Brasileira de Sinais, ou comumente chamada de LIBRAS, e se caracteriza como “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas³ do Brasil, em que há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (ALVES et al., 2010, p. 24).

Ou seja, a LIBRAS é uma língua visual-motora utilizada pela comunidade surda para expressar sentimentos, ideias, ações e quaisquer conceitos ou significados, facilitando as interações entre os pares. Ela é reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002, que estabelece a obrigatoriedade da língua de sinais em todo o território nacional, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005.

Sobre as filosofias de ensino para pessoas surdas, alguns estudos (STROBEL, 2015; ALVES et al., 2010; GOLDFELD, 2002; SKLIAR, 1998) abordam o Oralismo (método que sustenta que a maneira mais eficaz de ensinar pessoas surdas é por meio da língua oral); outros discutem a Comunicação Total (método que flexiona o uso da língua oral e gestual). Já os estudos mais recentes apresentam a filosofia Bilíngue (método que utiliza duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária do país, em sua modalidade escrita).

3 Comunidade surda é o conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo lugar, mas que estão vinculados por uma origem, tais como, a cultura surda, utiliza a língua de sinais, têm costumes e interesses similares, histórias e tradições comuns e qualquer outro vínculo compartilhado (STROBEL, 2015, p. 29).

Na perspectiva pedagógica da educação inclusiva, a filosofia de ensino proposta para a escolarização de estudantes surdos é a bilíngue. Isso ocorre porque essa filosofia reconhece os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, permitindo que os estudantes surdos aprendam a ler e a escrever na língua do seu país.

Na filosofia bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua da pessoa surda e é através dela que os estudantes surdos aprendem a ler e escrever na língua do seu país, e só depois de dominar a língua de sinais, é que terá acesso à língua oral na modalidade escrita e oral, como forma de respeito à cultura e à identidade da pessoa surda (FRANCO, 2023, p. 109).

A educação bilíngue, no Brasil, é considerada uma modalidade de ensino que deve ser adotada pelas escolas regulares, tornando acessíveis às pessoas surdas duas línguas no espaço escolar: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, na sua modalidade escrita. Em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191, de 3 de agosto, que definiu a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, como:

Uma modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares ou em centros de educação bilíngues de surdos, para estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Nos termos da Lei, a educação bilíngue de surdos é assegurada como uma modalidade educacional independente, com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda língua, viabilizando o atendimento à comunidade surda e garantindo o respeito ao seu direito de optar por uma educação em sua língua. Essa modalidade deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares ou em polos de educação bilíngue de surdos, tanto para pessoas surdas quanto para outras que tenham a surdez associada.

Em resumo, a plena integração dos estudantes surdos na escola regular passa, necessariamente, pela garantia de um ambiente no qual possam expressar-se de maneira satisfatória, mantendo situações agradáveis de comunicação, interação e aprendizagem, sem que haja repressão à sua condição de ser surdo (FRANCO, 2023, p. 112). Para isso, a Lei assegura que diferentes profissionais estejam disponíveis para compor a rede educacional das escolas, como: professor bilíngue, professor ou instrutor de LIBRAS e tradutor e/ou intérprete de LIBRAS, em todas as modalidades de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior.

O tradutor e/ou intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa (TILS), também conhecido como intérprete educacional, tem sua função regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, que estabelece que o profissional deve possuir “formação superior em tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com habilitação em LIBRAS/Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010). Suas atribuições incluem:

Efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdas, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa.

Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais/ língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, art. 6º).

Dessa forma, a participação do intérprete na educação inclusiva ocorre por meio da tradução da LIBRAS, sugestões, exemplos e diversas outras formas de interação que envolvem os estudantes surdos, os professores e os estudantes ouvintes na sala de aula. O intérprete de LIBRAS “trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não apenas interpretando conteúdos, mas, também, envolvendo-se na criação de estratégias para tornar esses conteúdos acessíveis ao estudante, por meio de conversas e trocas de informações” (LACERDA; LODI, 2009, p. 119).

Portanto, na perspectiva inclusiva para estudantes surdos, a filosofia bilíngue proposta destaca a liberdade do estudante de se expressar

em uma ou outra língua, e de participar de um ambiente escolar que “desafie seu pensamento e exerça sua capacidade perceptiva-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, levando em conta o contraditório e ambíguo, as diferenças entre as pessoas” (ALVES et al., 2010, p. 9). Nesse contexto, é fundamental que “o corpo docente, a direção, os coordenadores e outros membros da comunidade escolar compreendam o papel do intérprete de LIBRAS nos processos de aprendizagem das línguas (LIBRAS e língua portuguesa) na escola” (FRANCO, 2023, p. 113).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo, de natureza interpretativa e exploratória, por “trabalhar com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos, etc.” (MINAYO, 2002, p. 22). Dessa forma, possibilita uma aproximação da realidade presente na escola, oferecendo elementos para analisar e interpretar as situações investigadas.

O estudo consiste no conhecimento e no perfil das professoras acerca da escolarização de estudantes surdos na escola. Por isso, adota-se como estratégia o estudo de caso, pois essa técnica “reúne os dados relevantes sobre o objeto de estudo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135). Dessa forma, o universo de pesquisa foi uma escola da rede de ensino estadual de Rondônia, localizada na cidade de Ariquemes. A escola oferece do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo estudantes oriundos das mais diversas classes sociais.

A saber, Rondônia é um estado localizado na região norte do Brasil, composto por 52 cidades, em que faz parte a cidade de Ariquemes, sendo a capital Porto Velho, a mais importante do país. Sobre Ariquemes, a cidade se localiza no interior do estado e recebe este nome em homenagem a tribo indígena chamada *Arikemes*, que eram habitantes nativos da região (FRANCO, 2023).

Na escola, estavam matriculados sete estudantes surdos: cinco com surdez congênita, definida como aquela “adquirida na fase gestacional” (GOLDFELD, 2002); um com surdez adquirida, decorrente de uma doença contraída aos quatro anos de idade; e um estudante parcialmente surdo, que utiliza prótese auditiva em um dos ouvidos. Todos os estudantes faziam uso da Língua Brasileira de Sinais entre os pares, sendo que alguns dominavam a língua melhor do que outros, conforme informações da coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola.

Participaram do estudo seis professoras que atuavam no ensino fundamental, de forma direta ou indireta, com estudantes surdos, sendo estas: três professoras, uma coordenadora pedagógica, uma intérprete de LIBRAS e a diretora da escola. No perfil, todas possuíam formação em diferentes áreas do conhecimento, sendo a maioria em Pedagogia. Todas tinham especialização na área de atuação, principalmente em gestão escolar. Como formação complementar, cinco possuíam formação em LIBRAS, enquanto uma não. Para preservar a privacidade, os nomes das participantes foram codificados como: professora 1, professora 2, e assim por diante, conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A técnica de coleta de dados foi realizada por meio de questionários, observações e entrevistas. O questionário teve como objetivo investigar o conhecimento e a prática pedagógica do corpo docente em relação à escolarização de estudantes surdos, sendo composto por perguntas abertas e fechadas. A observação visou uma aproximação com os sujeitos em campo, com os espaços escolhidos para a observação sendo o pátio escolar, a sala de professores e a sala de recursos, sempre que possível. Os registros foram feitos em diário de campo e ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2018. A entrevista foi semiestruturada, realizada de forma individual com cada professora na escola, utilizando os seguintes recursos: *notebook*, bloco de notas e roteiro de entrevista. As entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2018, em horários e locais definidos pelas próprias professoras.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995), por possibilitar a interpretação dos enunciados e seus diversos significados. Foram adotadas as três fases do processo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise correspondeu a leitura flutuante, por meio da organização dos materiais (entrevistas e diário de campo), identificação das ideias iniciais, mensagens e termina com a organização das vozes em blocos. A exploração do material ocorre através da leitura exaustiva das linhas, em busca dos núcleos de sentidos, através de palavras e expressões extraídas das entrevistas, para a identificação das categorias. Já o tratamento dos resultados, inferência e interpretação correspondeu à construção das categorias e subcategorias, por meio do conjunto de significados das diversas unidades de análise. Ao final, organizamos recortes de fragmentos de diálogo para ilustrar o texto que são apresentados nos resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em relação à educação inclusiva, os dados apontam quatro tipos de concepções: a inclusão como direito das pessoas, a inclusão como tratamento igualitário, a inclusão como a negação das diferenças e a educação inclusiva como o desenvolvimento pleno da pessoa.

Sobre a concepção de que *a inclusão é o respeito aos direitos das pessoas*, algumas professoras entendem a educação inclusiva como o reconhecimento e respeito a esses direitos, como destaca a professora 1: “A inclusão seria aquela educação em que os direitos das pessoas com deficiência são realmente respeitados”.

Ou seja, para a professora, a educação inclusiva é entendida como aquela em que todas as pessoas com deficiência são tratadas com igual-

dade de direitos, ou seja, em que seus direitos são respeitados por todos. Dessa forma, compreende-se que a professora reconhece a educação inclusiva como um direito fundamental, associando-a à inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

No entanto, observa-se que a perspectiva da educação inclusiva defende a promoção da igualdade, onde todos os estudantes têm o direito de estar juntos, aprender e participar na escola. Portanto, não se trata de algo específico para um determinado grupo, como entendido pela docente, mas, sim, de uma abordagem que contempla todos os estudantes, sem qualquer tipo de discriminação. Como afirma Franco (2023, p. 140), “a perspectiva inclusiva trabalha para a identificação e eliminação das barreiras à participação e aprendizagem de todos os estudantes”.

Sobre a concepção de que *a inclusão é tratar a todos por igual*, algumas professoras entendem que todos os estudantes devem ser tratados igualmente, como afirma a professora 4: “A inclusão é tratar a todos igualmente na escola.” Ou seja, a professora não leva em consideração as características individuais dos estudantes, pois acredita que todos devem ser tratados da mesma forma no ambiente escolar.

Entende-se que essa concepção poderia ser considerada como inclusiva, uma vez que parte do entendimento da igualdade. No entanto, o pensamento subjacente é o de igualdade de condições entre todos, sem distinções no ambiente escolar, o que não garante relações justas, especialmente para os estudantes surdos e com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, é fundamental assegurar os recursos e serviços necessários para atender às potencialidades e necessidades educativas de todos os estudantes, promovendo sua permanência e aprendizagem na escola.

Sobre a concepção de que a inclusão é mostrar que as diferenças não existem, destacamos o pensamento da professora 5, que afirma: “A inclusão é mostrar a todos que ninguém é diferente, que a pessoa tem dificuldades, mas é capaz.” Para a professora, as diferenças “não existem”, pois ela acredita que todos os estudantes estão no mesmo nível de igual-

dade, e, portanto, são capazes de superar as barreiras presentes em seu ambiente.

Identifica-se que essa é uma concepção que valoriza os princípios de homogeneidade escolar, ao considerar que as barreiras nos processos de ensino e aprendizagem podem ser superadas pelos estudantes surdos. Trata-se de uma concepção que parte de um modelo de déficit, que nega e não reconhece ou valoriza as diferenças. Dessa forma, os estudantes surdos ficariam privados de seus direitos no que tange ao desenvolvimento da comunicação com seus pares e demais pessoas ouvintes da escola, que utilizam a língua de sinais, além de não promover a convivência na diversidade.

Sobre a concepção de que *a educação inclusiva é o desenvolvimento da pessoa*, destacamos o pensamento da professora 2, que afirma: “A educação inclusiva é o desenvolvimento da pessoa. [...] É poder estar facilitando o desenvolvimento da criança na escola, junto com as demais, para que esta possa aprender”.

Ou seja, para a professora, a educação inclusiva corresponde à ideia de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na escola. No entanto, é importante destacar que a perspectiva da educação inclusiva não se limita ao desenvolvimento da aprendizagem, mas sim à identificação das barreiras que impedem a plena e efetiva participação dos estudantes surdos tanto na sociedade quanto na escola.

Portanto, considera-se que essa concepção está mais alinhada com a perspectiva pedagógica da educação inclusiva deste estudo, uma vez que parte do entendimento de que os estudantes devem e podem aprender juntos.

AS CONCEPÇÕES SOBRE AS FORMAS DE INTERAÇÕES NA ESCOLA

Sobre as interações que ocorrem na escola, foram identificadas duas formas: aquelas com sentido de saudação e aquelas realizadas por meio do uso de gestos e mímicas. Em relação às interações com *sentido de saudação*, destacamos os fragmentos:

Professora 3 – Quando cheguei, os alunos surdos já estavam na escola. Assim, me preocupei em fazer um curso básico de LIBRAS com as intérpretes da escola, para poder pelo menos dar um bom dia.

Professora 5 – Hoje no pátio, só se cumprimentam. Não tenho esse tempo de conversar, porque já não tenho aluno surdo nas aulas que ensino.

Observa-se que essas interações são breves momentos que ocorrem de maneira informal entre os sujeitos. Trata-se de ocasiões em que as professoras demonstram maior proximidade ou gentileza ao interagir com os estudantes surdos. Em outras palavras, configuram-se como uma saudação, do tipo “Oi!”, expressa por meio de um aceno ou aperto de mão.

Entende-se como uma forma amigável, na qual a língua de sinais não está presente. Trata-se de uma interação que não valoriza a cultura e a identidade do estudante surdo, o que pode refletir negativamente no processo educacional. Segundo Franco (2023), “embora seja uma minoria, a cultura surda está presente na escola, sendo fundamental que esta promova a comunicação entre as línguas no espaço escolar, uma vez que a LIBRAS é reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil” (p. 152).

Outra forma comum de interação na escola ocorre por meio do *uso de gestos e mímicas*:

Professora 1 – [...] Às vezes faço gestos para ver se me entende. É uma situação muito complicada. Estou a pouco tempo na sala de recursos e, ainda, não domino a LIBRAS. Professora 2 – [...] Não são todos os estudantes, mas alguns sabem usar as LIBRAS e os demais colegas de classe usam muito a mímica.

Professora 6 – Se as crianças ouvintes não sabem falar sua língua, fazem gestos, mímica e se comunicam com os surdos.

Nota-se que é comum o uso de expressões corporais, como gestos e mímicas, nas interações entre os estudantes surdos, professores e demais pessoas ouvintes na escola. Observa-se, ainda, que muitos professores e profissionais da educação não dominam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como exemplifica a professora 1: “[...] Estou há pouco tempo na sala de recursos e, ainda, não domino a LIBRAS.” Da mesma forma, a

professora 2 destaca: “[...] Não são todos os estudantes, mas alguns sabem usar a LIBRAS”.

Portanto, sob a perspectiva pedagógica da educação inclusiva, considera-se que o uso de mímicas e gestos não são as melhores formas de interação com a pessoa surda, sendo a língua de sinais a alternativa mais adequada, conforme estabelecido pela Declaração de Salamanca (1994). Isso porque é “através de sua língua própria que os estudantes surdos interagem mais facilmente com seus pares e outras pessoas ouvintes que utilizam a língua de sinais” (FRANCO, 2023, p. 156).

AS CONCEPÇÕES SOBRE O INTÉRPRETE DE LIBRAS

A respeito de como as professoras entendem a função do intérprete de LIBRAS na escola, os dados revelam duas abordagens principais: a primeira diz respeito à mediação pedagógica, enquanto a segunda está relacionada aos processos de ensino e aprendizagem.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE AS LÍNGUAS

Algumas docentes entendem que a função do intérprete de LIBRAS na escola está relacionada à mediação pedagógica entre a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa, como pode ser observado:

Professora 2 – Na escola é considerada uma prática inclusiva, que na minha opinião não é, [...] é ter uma intérprete na sala de aula. Isso não é uma prática! É uma mediação da comunicação para a pessoa surda. [...]

Professora 4 – Na sala de aula, o principal trabalho é a interpretação, pois o intérprete não tem a função de ensinar. O nivelamento do que o estudante aprendeu ocorre no horário oposto, quando convidamos o surdo e fazemos toda uma rotina de estudo. A atenção no horário oposto não é dada apenas na língua portuguesa, embora, essa seja a principal; mas, nós incluímos também outras disciplinas. O estudante aprende é ali no dia-a-dia, quando põe na prática, é que demonstra que conseguiu aprender.

Para as professoras, o principal papel do(a) intérprete de LIBRAS na escola é a mediação pedagógica entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa para os estudantes surdos. Nesse sentido, elas entendem a mediação como algo que não se limita a “traduzir os conteúdos, mas torná-los compreensíveis e com sentido para o estudante” (LACERDA et al., 2013, p. 174). Em outras palavras, consideram que o intérprete deve realizar a mediação pedagógica entre as línguas de maneira que “o estudante surdo compreenda o que está sendo expresso de forma oral pelo professor e, por sua vez, possa comunicar-se em situações de classe com os professores e demais estudantes ouvintes” (FRANCO, 2023, p. 186).

Além disso, a professora 4 comenta que as atividades de mediação realizadas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno com os estudantes surdos não se restringem apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas também incluem outras áreas do conhecimento, como Matemática. Ela destaca ainda que os estudantes não aprendem apenas na sala de recursos, mas também no cotidiano com os colegas e demais pessoas ouvintes.

Portanto, observa-se que as professoras não (re)conhecem completamente o papel do(a) intérprete na escola, uma vez que mediar e interpretar a Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e vice-versa já são atribuições inerentes ao profissional. Além disso, parece não haver um trabalho colaborativo efetivo entre os profissionais, no sentido de planejar de forma integrada a escolarização dos estudantes surdos.

OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Outras docentes entendem que o(a) intérprete de LIBRAS deve participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem os estudantes surdos, como demonstram os seguintes fragmentos:

Professora 2 – Infelizmente, transferem para a intérprete o aprendizado do aluno surdo.

Professora 3 – Os surdos são mais assistidos que os outros alunos, porque eles têm a intérprete que os auxilia na aprendizagem.

Professora 6 – As intérpretes dão um show com o trabalho que fazem com os alunos surdos. [...] De fato, as intérpretes na sala de aula explicam todo o conteúdo aos surdos.

Doravante, como já identificado na seção anterior, o que se observa nas falas das professoras é a falta de compreensão sobre o papel do(a) intérprete de LIBRAS e sobre a responsabilidade que os professores do ensino regular têm na escolarização dos estudantes surdos. Tomando como exemplo a fala da professora 6, ela argumenta que as intérpretes “dão um show” na escola, pois conseguem realizar diversas atividades nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, as professoras entendem que é responsabilidade do(a) intérprete aprender os conteúdos de diferentes disciplinas para ensiná-los aos estudantes surdos, além de auxiliar na aprendizagem.

Sobre isso, a Lei nº 12.319/2010, que trata das atribuições do profissional, estabelece que “na compreensão dos componentes curriculares, o(a) intérprete deve trabalhar de forma colaborativa com o professor da classe comum.” Lacerda et al. (2013) ainda complementam que “ambos devem construir juntos um planejamento de classe que inclua a todos e atenda às especificidades da disciplina, mas o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem continua sendo o professor” (p. 220).

Enfim, constata-se a falta de compreensão sobre o papel do(a) intérprete, já que parece ser uma característica comum na escola a transferência de competências do professor para o(a) intérprete em relação à escolarização da pessoa surda. Como a lei estabelece, a competência é do professor, cabendo ao intérprete interpretar e mediar as línguas em todas as atividades didático-pedagógicas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar como as professoras percebem a educação inclusiva no contexto da escolarização de estudantes surdos não é uma tarefa sim-

ples, dado o cenário de recentes modificações legais e culturais. Isso está relacionado à inclusão promovida pela Lei nº 14.191/2021, que modifica artigos e insere outros na LDB, estabelecendo novas formas de atendimento à comunidade surda por meio da educação bilíngue. A lei garante o respeito à diversidade, à cultura, à linguística e à identidade das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva no ambiente escolar.

Isso significa que os estudantes surdos têm a opção de serem escolarizados tanto nas escolas regulares quanto nas escolas bilíngues, onde a LIBRAS seja a língua de interação e ensino. Dessa forma, eles podem se expressar de maneira satisfatória em situações de comunicação, interação e aprendizagem, garantindo igualdade de condições e o desenvolvimento de suas habilidades no ambiente escolar. Neste contexto, entende-se ser essencial que as escolas se transformem, se comprometam e se preparem para essa nova abordagem educacional, que envolve a formação de profissionais e novos modos de ensino e aprendizagem, característicos da educação inclusiva.

O estudo evidenciou que as concepções das professoras sobre a perspectiva pedagógica inclusiva para estudantes surdos são imprecisas, apresentando uma abordagem mais integracionista do que verdadeiramente inclusiva, além de estarem distantes das normativas legais estabelecidas. As concepções sobre a educação inclusiva apontam que algumas a entendem como um direito dos estudantes com deficiência, enquanto outras reconhecem as diferenças entre os alunos. Há também aquelas que valorizam os princípios de homogeneidade escolar. No entanto, algumas estão mais alinhadas com a perspectiva de educação inclusiva defendida neste estudo, que parte da ideia de que todos os estudantes podem e devem aprender juntos. Quanto às estratégias de comunicação utilizadas para interagir com os estudantes surdos na escola, observou-se que a maioria das professoras recorre ao uso de gestos e mímicas, uma vez que a maioria delas relata não dominar a língua de sinais. Além disso, as professoras entendem que o papel do intérprete

deve se concentrar na mediação pedagógica e no envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Portanto, conclui-se que as concepções das professoras estão distantes do que estabelecem as normativas legais e culturais para a perspectiva inclusiva. Na escolarização de estudantes surdos, observa-se a ausência de um trabalho mais participativo e colaborativo entre os profissionais (professores da classe regular, intérprete, professor do AEE e coordenação), o que compromete a promoção de uma aprendizagem significativa para os estudantes. Além disso, há um reconhecimento limitado da cultura surda, uma valorização insuficiente das diferenças e do desenvolvimento da língua de sinais, fundamentais para a construção de um ambiente bilíngue na escola. Essas condições são essenciais para garantir o direito e o respeito à pessoa surda, bem como para possibilitar seu aprendizado efetivo na escola.

Diante dessas reflexões iniciais, acredita-se que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para a maneira como os(as) professores(as) compreendem a educação inclusiva e a escolarização da pessoa surda no ambiente escolar. Dessa forma, considera-se que os resultados poderão oferecer importantes direções para futuras investigações, possibilitando conclusões complementares e mais aprofundadas sobre como tornar a implementação da educação inclusiva para os estudantes surdos nas escolas mais justa e com maiores garantias.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; MILES, S. **Tornar a educação para todos inclusiva:** qual será o próximo passo? *Prospects*, n. 38,15-34, 2008.

ALVES, Carla Barbosa; DAMÁSIO, Mirlene Macedo; FERREIRA, Josimário de Paula. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo.** Lisboa: Edições: 70, 1995.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusión:** desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. Trad. Monica Pereira dos Santos. 3. ed. LAPEADE, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educacionais especiais.** MEC/Brasília/DF. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.** Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.** Brasília/DF. 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

BRASIL. Lei n. 12.319 de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Brasília/DF. 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Brasília/DF. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** SP: Vozes, 2006.

COBENÃS, Pilar; GRIMALDI, V.; BROITMAN, Cláudia; SANCHÁ, I.; ESCOBAR, M. **O ensino de matemática a estudantes com deficiência.** Editora da Universidad Nacional de La Plata (EDULP), 2021.

FRANCO, Elisângela de Carvalho. **Educación Inclusiva y discapacidad:** las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del Estado de Rondonia. Tesis de Posgrado. In Memoria Académica. UNLP. La Plata/AR, 2023. <https://doi.org/10.35537/10915/157323>

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição em uma perspectiva sócio interacionista. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRIMALDI, Veronica; COBENÃS, Pilar; MELCHIOR, Mariana; BATTISTUZZI, Liza. **Construyendo una educación inclusiva:** algunas ideas y reflexiones para la

transformación de las escuelas y de las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno CEDES**, Campinas, vol. 26, n. 69, 163-184, maio/agosto, 2006. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola, dois idiomas**. Letramento em língua portuguesa e a língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: LACERDA, C. B. F. L.; SANTOS, L. F. (Org.) Tenho um aluno surdo: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: investigação qualitativa em saúde**. RJ: Abrasco, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: SDHPCD/ ONU, 2006.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. CINCA. Madrid, 2008. http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMaus11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** Instituto Rodrigo Mendes e Diversa. 2014. <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoasque-tem-deficiencia/>

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karim. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3 ed. Rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.