

Inclusão Escolar e Práticas Colaborativas com Estudantes Surdos na Escola Comum

School Inclusion and Collaborative Practices with Deaf Students in Mainstream Schools

Taise Dall'Asen ^{*,1}, Tania Mara Zancanaro Picczkowski ² y Patrícia Graff ³

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Comunitaria de la región de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Brasil

³ Universidade Federal da Fronteira Sul, SC, Brasil.

RESUMO:

As práticas colaborativas permitem que os profissionais sejam participes nos processos de escolarização de estudantes que compõem o público da Educação Especial, práticas estas que constituem um campo maior e não limitado ao ensino, incluindo o planejamento e as ações que extrapolam o ensino sistematizado. O objetivo desta pesquisa foi compreender a percepção dos docentes generalistas do ensino comum sobre a constituição da educação inclusiva, no que diz respeito às práticas colaborativas. A pesquisa, de natureza qualitativa, pós-estruturalista, utilizou entrevistas narrativas com docentes atuantes com estudantes surdos. As materialidades empíricas foram analisadas sob a perspectiva da análise do discurso com inspiração foucaultiana. O estudo aponta que: 1) há falta de articulação entre profissionais da educação especial, tradutores/intérpretes e docentes da educação comum; 2) há carência de formação para práticas colaborativas; 3) a falta de alguns profissionais da educação especial e intérpretes de Libras recria práticas de exclusão. Portanto, evidencia-se que, as políticas educacionais e o sistema escolar comum, embora proporcionem a inclusão de todos no mesmo ambiente, acabam reverberando práticas de exclusão. Por fim, conclui-se que apesar da oportunidade de participação de estudantes surdos nas escolas comuns, a negligência, a estigmatização e a rotulação afetam aos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE:

Inclusão escolar, Práticas colaborativas, Docentes, Escola comum, Estudantes surdos.

ABSTRACT:

Collaborative practices allow all professionals to participate in the schooling processes of students who make up the Special Education audience, practices that constitute a larger field and not limited to teaching, including planning and all actions that go beyond systematized teaching. The objective of this research was to understand the perception of general education teachers on the constitution of inclusive education, with regard to collaborative practices. The research, of a qualitative, post-structuralist nature, used narrative interviews with teachers working with deaf students. The empirical materialities were analyzed from the perspective of discourse analysis with Foucauldian inspiration. The study points out that: 1) there is a lack of coordination between Special Education professionals, translators/interpreters and regular education teachers; 2) there is a lack of training for collaborative practices; 3) the lack of some Special Education professionals and Libras interpreters recreates exclusionary practices. Therefore, it is clear that educational policies and the common school system, although they provide the inclusion of everyone in the same environment, end up reverberating exclusionary practices. Finally, it is concluded that despite the opportunity for deaf students to participate in regular schools, neglect, stigmatization and labeling affect deaf students.

KEYWORDS:

School inclusion, Collaborative practices, Teachers, Common school, Deaf students.

COMO CITAR:

Dall'Asen, T., Picczkowski, T. M. Z. y Graff, P. (2025). Inclusão escolar e práticas colaborativas com estudantes surdos na escola comum: um estudo universal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 115-129.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100115>

1. Introdução

A inclusão escolar é um processo histórico advindo de movimentos sociais, econômicos e culturais, que emerge como uma necessidade contemporânea no jogo econômico de um Estado neoliberal, em que todos devem estar inseridos em alguma forma de participação. Um ambiente que pretende ser inclusivo, precisa incluir a todos, e a escola de Educação Básica é um dos locus onde esse processo pode ser operacionalizado. Se a inclusão é parte do processo de democratização do ensino, é algo para ser comemorado, é também algo a ser tensionado. Especialmente através da pesquisa, podemos desnaturalizar práticas excludentes tomadas como naturais.

A escola para todos difundida nas atuais políticas educacionais brasileiras, nem sempre se constituiu dessa forma. Convém salientar que a democratização da educação, especialmente a pública, é relativamente recente no Brasil. O índice de analfabetismo, mesmo quando a educação passou a ser assumida pelo Estado, principalmente de mulheres e das classes populares, continuou elevado por longo período. “Segundo o Manifesto dos pioneiros de 1932 ainda nas décadas de 1920 a 1940, o índice de analfabetos chegava a 65%, considerando que na época, populações indígenas e quilombolas em sua grande maioria não eram contabilizadas” (Conte, 2011, pp. 54-55). Estudantes considerados público da Educação Especial foram os últimos a terem seu direito de escolarização reconhecido.

Neste artigo serão evidenciados, como sujeitos da inclusão escolar, estudantes surdos na escola de Educação Básica, um dos segmentos da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. A referida Política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos estudantes definidos como público da Educação Especial, constituído por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Os estudantes surdos estão inseridos no que a Política categoriza como deficiência, no caso, a auditiva.

A PNEEPEI garante, também, que estes estudantes recebam Atendimento Educacional Especializado (AEE), com atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizadas para complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, além de suplementar a formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). Tratando-se de alunos surdos, também estão previstos tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), professores bilíngues e instrutores surdos.

A PNEEPEI orienta os sistemas de ensino para assegurar o acesso ao ensino comum com plena participação, aprendizagem e continuidade nos estudos nos níveis mais elevados da educação; transversalidade da Educação Especial em todas as etapas da educação (Brasil, 2008). Assim, direciona suas práticas ao atendimento das particularidades dos alunos, no âmbito escolar. Ainda, segundo a referida Política, está prevista a capacitação de docentes para o atendimento educacional especializado e formação de outros profissionais da educação para garantir a inclusão (Brasil, 2008). Soma-se aos objetivos da Política a participação da família e da comunidade nos processos educacionais, além da acessibilidade nas suas diferentes dimensões na

¹ Embora na PNEEPEI (Brasil, 2008) o termo adotado seja transtornos globais do desenvolvimento (TGD), mais recentemente e inserida em normativas legais, essa terminologia vem sendo substituída por Transtorno do Espectro Autista – TEA.

implementação das políticas públicas (Brasil, 2008). Dessa forma, são impulsionadas redes de suporte, formação continuada, incorporação de recursos e serviços, além do desenvolvimento de práticas colaborativas, para assegurar as oportunidades de aprendizagem aos estudantes da Educação Especial matriculados no ensino comum.

Ainda, ao atentarmos às políticas educacionais, a colaboração entre docentes da Educação Especial e da educação geral encontra respaldo legal na Resolução CNE/CEB 4/2009, que apresenta as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Neste documento, constam, no Art. 13, as atribuições dos profissionais do AEE e uma delas está relacionada a estabelecer articulação com docente, “[...] visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3).

Contudo, concordamos com Christo e Mendes (2019, p. 34) ao mencionarem que “[...] o apoio baseado exclusivamente no AEE não só acomoda a diferença, mas reforça o distanciamento existente entre a Educação Especial e a Educação Geral”, enquanto a escola raramente incorpora recursos que fomentam a inclusão. Dito isso, a responsabilidade sobre a escolarização dos estudantes incide sobre os docentes do AEE e sobre os tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, no processo de inclusão de estudantes surdos, pouco envolvendo os docentes da educação geral. Alguns estudos revelam a relevância de articulação entre a Educação Especial e a educação geral para que os alunos com deficiência possam sentir-se incluídos (Gräff, 2021) e fazerem parte do espaço que frequentam.

Nesse sentido, é possível considerar que a desarticulação entre os docentes especialistas e generalistas fará com que a escolarização destes alunos seja responsabilidade apenas da Educação Especial, frequentemente atribuída ao professor do AEE e/ou ao professor de apoio, e no caso dos estudantes surdos, ao tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa (Gräff, 2021). Nesse sentido, é propósito deste estudo compreender a percepção dos docentes generalistas do ensino comum sobre as práticas colaborativas no âmbito da educação inclusiva.

As práticas colaborativas formam processos em que dois ou mais profissionais atuam em conjunto, na elaboração do planejamento e na operacionalização de estratégias pedagógicas adequadas a condição de existência do/s estudante/s para quem essas práticas são direcionadas. O trabalho em parceria permite que os docentes envolvidos tracem objetivos e escolham recursos e atividades mais acertadas para promover a aprendizagem, complementando-se mutuamente.

Por conseguinte, as práticas colaborativas permitem que os docentes da escola sejam partícipes no processo de escolarização dos estudantes. Sobre isso, Walker e Graff (2022) as nomeiam como coensino ou bidocência e as descrevem como a colaboração do docente especialista de Educação Especial com o docente do ensino comum, tendo como finalidade o mútuo apoio na realização do trabalho pedagógico (Walker & Graff, 2022), além de estabelecer uma relação de responsabilidades e liderança compartilhada. Neste texto, buscamos discorrer sobre práticas colaborativas no atendimento a estudantes surdos, incluídos em estabelecimentos comuns da rede regular de ensino, práticas estas que constituem um campo maior e não limitado ao ensino, incluindo o planejamento e as ações que extrapolam o ensino sistematizado.

2. Caminho metodológico

Com a intencionalidade de compreender a percepção dos docentes generalistas do ensino comum sobre as práticas colaborativas no âmbito da educação inclusiva, este estudo se caracteriza com uma perspectiva qualitativa, pós-estruturalista. O estudo foi conduzido através da realização de entrevistas narrativas com professores atuantes com estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas comuns da rede estadual de ensino, no município de Chapecó, de Santa Catarina, no sul do Brasil. A escolha pelas escolas estaduais se justifica porque, no período de desenvolvimento do estudo, apenas a rede estadual contava com matrícula de estudantes surdos nessa etapa da escolarização.

Para a escolha das instituições locus desta pesquisa foram definidos os seguintes critérios de inclusão: a) estar matriculado na rede estadual de educação no município de Chapecó; b) ter o maior número de estudantes surdos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental; c) ter a concordância do responsável pela 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e o aceite do docente em participar do estudo. Assim, três estabelecimentos foram parte do locus da pesquisa, o que representou a totalidade de escolas que possuíam estudantes surdos matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período da investigação.

A seleção dos professores que participaram da pesquisa baseou-se nos seguintes critérios: a) atuar com estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como docente titular da turma (professor generalista), e; b) concordar em participar da pesquisa. Foram entrevistadas 5 (cinco) docentes de acordo a quantidade de estudantes surdos identificados. Cada professora atuava com um estudante.

Quadro 1

Relação dos professores entrevistados e caracterização

Docente	Tempo de docência	Formação profissional	Carga horária de atuação	Regime de contrato
Professora 1	Entre 1 e 2 anos	Pedagoga	20 horas	Admitida em caráter temporário (ACT)*
Professora 2	Entre 15 e 20 anos	Pedagoga com Especialização em Educação Infantil	40 horas	Efetiva
Professora 3	Entre 7 e 8 anos	Pedagoga com Especialização em Interdisciplinaridade	40 horas	Admitida em caráter temporário (ACT)
Professora 4	Entre 8 e 10 anos	Pedagoga com Especialização em Anos Iniciais e Educação Infantil	40 horas	Efetiva
Professora 5	Entre 13 e 15 anos	Pedagoga com Especialização em Anos Iniciais, Educação Infantil e Gestão Escolar	40 horas	Efetiva

Notas. * Professor Admitido em Caráter Temporário. Elaboração da autora..

A aproximação com as docentes foi realizada a partir de entrevistas narrativas (Clandinin & Connelly, 1986). As narrativas são definidas como o estudo de como os seres humanos atribuem sentido às suas experiências, contando e recontando

incessantemente relatos sobre si mesmos. Esse processo não apenas reavalia o passado, mas também constrói propósitos para o futuro (Clandinin & Connelly, 1986; Heritier et al., 2024). Assim, as entrevistas narrativas permitem que os entrevistados ouçam e reflitam sobre o que dizem, um processo que também cabe ao pesquisador, cujo objetivo é analisar tais narrativas a partir dessa perspectiva, compreendendo o contexto histórico do discurso.

As entrevistas narrativas foram direcionadas por um roteiro com tópicos voltados para a abordagem de aspectos relacionados às práticas educativas, a partir das experiências das participantes do estudo e das ações de apoio destinadas aos estudantes surdos. As entrevistas tiveram duração aproximada de 45 minutos e foram conduzidas presencialmente, nas próprias escolas. Cada entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita integralmente.

As evidências empíricas resultantes das entrevistas realizadas com professoras que atuam junto a estudantes surdos foram organizadas em agrupamentos temáticos. Para tanto, foram considerados os aspectos mais relevantes e recorrentes nas narrativas, a fim de subsidiar uma posterior Análise de Discurso com base na perspectiva foucaultiana. Foucault, por meio das palavras de Revel (2011, p. 41), explicita que “o discurso geralmente designa um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comum”. Acrescenta que o discurso exerce “uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (Revel, 2011, p. 41). Para Foucault (2014, p. 96), o discurso pode atuar simultaneamente como “instrumento e efeito de poder” e como “obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida para uma estratégia oposta”. Tomando por base essa definição conceitual, este texto tenta compreender os discursos que são postos em jogo na educação inclusiva de surdos, em um ponto geográfico bastante específico (o município de Chapecó/SC/Brasil), com foco nas práticas colaborativas. Na sequência, faremos uma aproximação conceitual e analítica, tomando os achados da pesquisa como pano de fundo para compreender as ênfases discursivas que emergem do material analisado sobre essa temática. Nessa perspectiva, analisar discursos com inspiração foucaultiana, é compreender por que “aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (Sales, 2014, p. 125). Fischer (2001, pp. 198-199), ainda amparada em Foucault, destaca que “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”.

3. Práticas colaborativas na educação inclusiva

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva visa assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008), de preferência, no sistema comum de ensino. Lopes e Fabris (2013, p. 7), enfatizam que, a inclusão

[...] se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos do Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre os indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade, a solidariedade, etc.

Corroboramos com as autoras, no sentido de que a inclusão constitui um imperativo do Estado e se caracteriza como “[...] uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade” (Lopes & Fabris, 2013, p. 07). Tal estratégia contemporânea reverbera práticas de in/exclusão, considerando que os estabelecimentos também podem ser compreendidos como uma agência reprodutora da exclusão, privilegiando alguns, enquanto isola outros (Dall’Asen & Pieczkowski, 2022).

Para que os objetivos educacionais destinados a promover o acesso ao ensino, com participação ativa e continuidade nos níveis mais elevados de ensino, encontrem condições de possibilidade, diante do histórico processo de exclusão educacional, foi necessária a incorporação, na escola comum, de um novo conjunto de profissionais especializados para contribuir com o processo de inclusão dos estudantes, a partir das suas especificidades, a exemplo da surdez. Dentre esses profissionais, destacamos: professores do AEE, tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), professores bilíngues, instrutores surdos, professores de Braille, professores de orientação e mobilidade, monitores e outros que contribuem com a inclusiva (Brasil, 2008).

Com base no que foi mencionado, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) possibilitou a incorporação de suportes educacionais que, além de favorecer as condições de aprendizagem, também garantam a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Espera-se que tais suportes escolares gerem práticas colaborativas entre os docentes envolvidos e corresponsáveis pelos processos de inclusão no ensino comum (Gräff, 2021), afinal, as políticas educacionais preveem que os docentes da Educação Especial busquem atuar colaborativamente com os docentes da educação comum, sem que essa seja uma atribuição desses últimos, o que inviabiliza o processo de colaboração. Na contramão dessa orientação política, ao longo deste texto entendemos por práticas colaborativas aquelas, também, denominadas como coensino ou ensino colaborativo, ou seja, as práticas docentes operacionalizadas entre profissionais que atuam no mesmo estabelecimento (De Sousa et al., 2018) e apresentam como objetivo comum: planejar, avaliar e remover as barreiras para a aprendizagem dos estudantes que compõem o público da Educação Especial. Neste sentido, o coensino promove novos conhecimentos e a formação continuada diretamente na sala de aula, favorecendo as trocas de saberes entre os profissionais. Por isso, é urgente mudar a cultura escolar: os professores do ensino comum não podem enfrentar sozinhos os desafios educacionais, precisam de parcerias e políticas que apoiem o trabalho colaborativo, envolvendo toda a equipe escolar e a gestão na construção de uma escola inclusiva (Walker & Graff, 2022).

Todavia, compreendemos que a perspectiva colaborativa de ensino requer um relacionamento de apoio, respeito, cooperação, comunicação e a igualdade entre os docentes atuantes no ensino comum e os docentes da Educação Especial, o que contribui para o progresso de todos os estudantes do sistema escolar. No entanto, Mendes et al. (2011, p. 91), destacam que,

[...] ainda existe uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com este tipo de trabalho colaborativo, uma vez que, a princípio, prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que o colaborador assuma a responsabilidade da criança com necessidades especiais matriculada em suas salas de aula, enquanto eles preferem dedicar o seu tempo para os outros alunos.

Nesta direção, é possível elucidar que as relações entre os docentes de apoio e os docentes da educação comum podem estar fragilizadas ou inexistentes, como é narrado pela professora 5, ao contar que uma estudante surda está sem intérprete

durante as atividades educacionais, pois os pais negam o seu direito ao acesso à língua de sinais, proibindo o seu uso para a comunicação com ela. Ainda, a professora declara que se sente perdida, pois a comunicação ocorre com o auxílio de um microfone (a professora fica com o microfone e a estudante com os fones) na intencionalidade que a estudante ouça e possa participar da aula.

Salientamos que, no Brasil, a Língua de Sinais – Libras é reconhecida pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que em seu Art. 1º, parágrafo único, define que

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O reconhecimento linguístico da Libras impulsionou a profissionalização dos tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, promovendo o acesso dos estudantes surdos ao que é dito e escrito em Língua Portuguesa, na Língua Brasileira de Sinais e se constituindo como importantes intermediários na comunicação entre surdos e ouvintes. Em consonância com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é direito de todos os surdos brasileiros, contar como apoio desses profissionais durante a sua escolarização.

Na narrativa da Professora 5, é relevante mencionar que as políticas educacionais estabelecem que as escolas comuns devem garantir o acesso e o atendimento a todos os estudantes, sendo concebidas como "inclusivas por princípio", apesar de, durante os processos de comparação e classificação, alguns desses alunos (ou muitos deles) acabarem sendo excluídas. (Veiga-Neto & Lopes, 2007). Isso porque a inclusão e exclusão podem fazer parte de um mesmo ambiente.

Pieczkowski (2014, p. 36) salienta a relevância de compreender a inclusão “[...] como um processo inserido na complexidade de nosso tempo”. A autora, menciona que, a inclusão educacional “[...] não é um processo dissociado da sociedade e dos seus mecanismos excludentes. Assim, fica evidente a contradição entre os princípios neoliberais e os da educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (Pieczkowski, 2014, p. 101). Acrescenta que “[...] a título de inclusão, as pessoas com deficiência são inseridas em espaços comuns, ‘normalizadores’” (Pieczkowski, 2014, p. 121), os quais dificultam os processos de desenvolvimento integral, e seguem excluindo.

Seguindo as discussões apresentadas até agora, Veiga-Neto e Lopes (2013, p. 14) expressam que “no caso dos discursos que tratam da inclusão dos surdos, por exemplo, quase sempre eles parecem ignorar a vontade do outro e concedem uma mínima possibilidade para o seu exercício de liberdade”. Prosseguem divulgando achados de suas pesquisas nas quais encontraram situações em que os ouvintes tentam definir o que é melhor para os surdos no seu processo educacional. “Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se autoconduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido – pelos ouvintes, é claro... – como salvo-conduto para ações tutelares” (Veiga-Neto & Lopes, 2013, p. 14). Concordamos com os autores ao mencionarem que em “[...] um emaranhado de forças e discursos, a experiência da inclusão gera uma agonística capaz de fazer aparecer verdades que criam e mobilizam outras formas de vida dentro dos espaços destinados aos coletivos” (Veiga-Neto & Lopes, 2013, p. 15). Essa ideia nos mobiliza a seguir analisando as narrativas das professoras, na sequência, para mostrar como as práticas colaborativas ainda constituem um hiato na escolarização de surdos em escolas comuns.

4. O limbo das práticas colaborativas na educação inclusiva de estudantes com surdez

A inclusão de alunos surdos nas classes comuns ganhou destaque com implementação de políticas que asseguram o direito à escolarização desses sujeitos. Como estratégia de inclusão, as escolas oferecem o AEE aos alunos surdos, que ocorre no contraturno das aulas nas classes comuns. Ainda, os atendimentos realizados no AEE, em Santa Catarina, se desdobram em três possibilidades: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); ensino em Libras; e ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2). De acordo com as Diretrizes para o AEE na rede comum de ensino de Santa Catarina,

Em se tratando de sujeitos surdos e/ou deficientes auditivos (DA), é necessário que se tenha a clareza da relevância desse atendimento para que esse sujeito possa participar de forma ativa e eficiente no contexto escolar, desenvolvendo assim, suas competências, sejam elas linguísticas, sociais e/ou educacionais, com o apoio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Também se faz necessário ter conhecimento acerca de quem é esse sujeito, de como ele aprende, de sua história e de sua cultura. Aceitar e compreender que sua via de aprendizagem é visual e que ele possui uma língua própria, que garante a sua comunicação, a clareza das informações que chegam e o acesso ao conhecimento do mundo que o rodeia. (Santa Catarina, 2021, p. 87)

As referidas Diretrizes evidenciam que o AEE tem o compromisso de possibilitar à pessoa surda a aquisição da sua língua, ou seja, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, visto que a Libras é utilizada como língua de instrução e comunicação no espaço escolar “[...] focando seu trabalho no ensino – em Libras – da Libras como L1 e do Português, na modalidade escrita, como L2 ou segunda língua, com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento educacional do estudante surdo” (Santa Catarina, 2021, p. 87).

Além disso, a perspectiva é de que as estudantes surdas, usuárias da Libras, contem com o acompanhamento do tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa durante as aulas. Contudo, é preciso observar que,

[...] a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastantes inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (Lacerda y Poletti, 2009, p. 175)

Tal situação pode ser vista nas narrativas das professoras entrevistadas, exceto a Professoras 5, que não conta com o auxílio de intérprete, as demais narraram que não realizam planejamento com as intérpretes, preferindo que elas realizem as adaptações conforme a necessidade das estudantes surdas. Nesse sentido, Lacerda e Bernardino (2009, p. 69) defendem a atuação do intérprete “em parceria com o professor proporcionando que cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem”. Neste sentido, Santos (2020) aponta para a importância de práticas colaborativas entre os tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa – TILSP e os docentes, no planejamento das aulas, ao afirmarem que quando o professor oferece uma oportunidade de contato com o planejamento da aula, o trabalho do intérprete de Libras é facilitado, pois ele terá a possibilidade de se preparar para a explicação do professor.

Dessa afirmação podemos observar que a falta de práticas colaborativas pode inviabilizar o acesso dos estudantes surdos ao conteúdo da aula, posto que pode ser difícil para o tradutor/intérprete encontrar termos compatíveis entre as duas línguas em uma interpretação simultânea, quando desconhece o tema tratado, tornando a aula inacessível. A Professora 2 menciona que a intérprete é responsável pelo estudante surdo, pois a intérprete é quem adapta o material e todas as atividades realizadas.

Nessa direção, Santos (2020) destaca que se os docentes não desenvolverem ações pedagógicas que beneficiem a atuação do tradutor/intérprete, além do planejamento não se tornar exitoso, desde o envolvimento entre docente e intérprete, a aprendizagem do aluno surdo ficará comprometida. Com base nessa discussão, compreendemos que as ações colaborativas poderão resultar em práticas de ensino profícuas, uma vez que, nesse momento, o ILS poderá opinar e auxiliar na produção de materiais e atividades mais visuais – atividades que apoiam no processo de escolarização de todos os alunos, e não se limita aos estudantes surdos (Santos, 2020). Além disso, também é importante estabelecer o coensino ou bidocência, ou seja, a colaboração envolvendo o tradutor/intérprete e o docente da turma, pois a partir do coensino ou bidocência os docentes trabalham de forma colaborativa, elaborando estratégias pedagógicas e materiais que apoiem o processo de aprendizagem (Paz & Victor, 2020; Walker & Graff, 2022).

Ainda, no contexto das estratégias de educação inclusiva, as escolas comuns ofertam o AEE aos estudantes surdos, conforme já citado neste texto. A partir das narrativas das docentes, todos os estudantes surdos participantes do estudo frequentam o AEE, exceto a estudante surda correspondente à Professora 5, que narra que a estudante, no início do ano letivo, tinha o acompanhamento da intérprete durante as aulas, e, no contraturno, frequentava o AEE. No entanto, o pai alegou escassez de tempo para levar e buscar a estudante, e que não ficaria correndo atrás de aulas no contraturno. Em razão dessa negação familiar, os responsáveis assinaram um documento solicitando o desligamento do AEE e a não autorização para a estudante participar de qualquer prática que envolva a língua de sinais ou atendimentos específicos.

Os demais estudantes surdos vinculados à pesquisa frequentam o AEE, porém, as atividades desenvolvidas nesse espaço não são planejadas com base nas aulas comuns, pois as docentes atuam de forma desarticulada, contando com o auxílio das intérpretes que acompanham as estudantes surdas nas aulas no contraturno. A Professora 1 narra: “ela (referência à Professora do AEE) tem conhecimento de Libras. Então, penso que ela trabalha Libras. Mas, especificamente, o que eles trabalham eu não sei. Não sei”. Nessa mesma direção, a Professora 3 não soube dizer se a estudante frequentava o AEE, tampouco soube informar como eram as atividades realizadas pela equipe de profissionais que atuam no AEE, e por fim esclareceu que não possuem contato. “[...] Percebo que, assim, nosso trabalho fica bem individualizado. Como disse antes, ela tem um grande grupo de professores. Mas, cada um trabalha do seu jeito. Nós não pensamos juntos”. Enquanto, a Professora 4 destacou que as estudantes surdas possuem o acompanhamento de duas professoras no AEE: enquanto uma das professoras realiza atividades com base na Língua Portuguesa, além de atuar com a língua de sinais, pois é professora bilíngue, a outra professora, surda, alfabetiza as estudantes surdas em língua de sinais. Segundo a entrevistada,

É uma alfabetização, pelo menos era para ser, alfabetização bilíngue lá, com a professora para tentar o letramento também né, na alfabetização e letramento. Tem tanto a Libras como a alfabetização. São duas vezes por semana, uma só para Libras e outra para trabalhar a alfabetização. (Professora 4)

Contudo, a professora esclarece que não possui conhecimento das atividades trabalhadas com os estudantes que frequentam o AEE, pois seguem cronogramas e planejamentos independentes. Ainda, a professora evidencia que se todos os professores da instituição tivessem uma maior comunicação, favoreceria o desenvolvimento das estudantes que frequentam o AEE. Ademais, argumenta que a escassez de horas de planejamento inviabiliza o diálogo entre os docentes e os planejamentos passam a ser elaborados de forma individual.

O trabalho articulado entre os docentes do AEE e o docente da aula comum está previsto na Resolução CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu Art. 13 consta que dentre as atribuições do professor do AEE está:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 13 A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centro de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários atendimentos.

Conforme o excerto supracitado, a articulação envolvendo o profissional do AEE e o docente da sala de aula comum infere práticas colaborativas, pois juntos devem realizar adaptações, estabelecer metodologias adequadas para propiciar a inclusão e melhor desenvolvimento dos estudantes. À vista disso, Freitas et al. (2022) consideram que as práticas colaborativas enriquecem a maneira de pensar, agir e resolver problemas, além de permitir a transformação das práticas ineficientes, através das reflexões e discussões. No entanto, ao estabelecer a responsabilidade pelas práticas colaborativas aos profissionais da Educação Especial, as políticas educacionais desconsideram que elas dependem da atuação conjunta entre os docentes que atuam com esses estudantes, produzindo um caminho de mão única, que inviabiliza a sua operacionalização na escola comum.

Finalizando, ressaltamos que as experiências narradas pelas docentes deste estudo acerca das práticas colaborativas com enfoque na inclusão de estudantes surdos, nos instigam a corroborar com Dall'Asen e San-Martín (2023) ao evidenciar a relevância de implementar processos de formação dos docentes da educação que atuam com estudantes surdos, pois a maior barreira para a inclusão escolar corresponde à língua de sinais. Ainda, evidenciamos a relevância de que as práticas pedagógicas e didáticas resultem em trabalho colaborativo, salientamos a fecundidade do envolvimento coletivo dos profissionais da instituição escolar nos processos de inclusão, na implementação de estratégias de ensino condizentes com a condição linguística dos estudantes surdos. Esse resultado pressupõe desconstruir práticas individualizadas que promovem a exclusão velada dos estudantes surdos.

O estudo aponta que, embora as políticas de educação/escolarização de surdos indiquem a prioridade da educação bilíngue, “[...] não existe, até hoje, no Brasil, alguma ação política que combata a privação linguística à qual crianças surdas são submetidas, durante seus primeiros anos de vida” (Witchs & Lopes, 2020, p. 212). Os autores afirmam, também, que no Brasil, “ainda que a Libras já tenha sido reconhecida como uma língua nacional – mas não como língua oficial –, seu reconhecimento está condicionado à necessidade de um bilinguismo compulsório” (Witchs & Lopes, 2020, p. 214). Ou seja, o paradigma ouvintista continua predominante. Isso, em parte, é atribuído à falta de ações governamentais ou políticas de difusão de conhecimentos

acerca dos benefícios linguísticos da língua de sinais. Em razão disso, “[...] raras são as famílias de crianças surdas que conhecem esses benefícios ou recebem informações sobre eles ao identificarem surdez em seus filhos” (Witchs & Lopes, 2020, p. 212). Assim, o desconhecimento gera incertezas que reverberam no acesso tardio das crianças surdas à Língua de Sinais. Esse acesso implica em práticas colaborativas que envolvem os diferentes profissionais da educação de surdos e as famílias.

Nosso intuito não foi julgar famílias ou profissionais que atuam na educação de surdos, mas compreender, por meio das suas narrativas, os efeitos de verdade que perduram, ancorados em concepções teórico-metodológicas instauradas em diferentes tempos.

Considerações

O objetivo desta pesquisa foi compreender a percepção dos docentes generalistas do ensino comum sobre a constituição da educação inclusiva, no que diz respeito às práticas colaborativas. À vista disso, foram analisadas narrativas de docentes atuantes com estudantes surdos. Durante as análises foi possível observar três aspectos que evidenciam a ausência das práticas colaborativas nos estabelecimentos comuns.

O primeiro aspecto identificado corresponde à falta de articulação entre os docentes da Educação Especial, especialmente os tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; os professores de AEE, e; os docentes que atuam na educação comum, o que pode gerar consequências negativas, tanto para os docentes quanto aos estudantes surdos. Tais consequências incluem: 1) escassez de alinhamento de metas: quando os docentes implicados na educação de estudantes surdos não têm metas e objetivos educacionais claramente definidos e compartilhados, isso pode resultar em estratégias de ensino inadequadas, que podem dificultar a aprendizagem e o progresso dos estudantes. 2) Isolamento do estudante: a ausência de coordenação e colaboração entre os docentes pode fazer com que os estudantes surdos se sintam isolados e desvalorizados no ambiente escolar. 3) Sobrecarga de trabalho: a falta de trabalho colaborativo entre os docentes participantes no processo educacional de estudantes surdos pode sobrecarregar, especialmente, os tradutores/intérpretes, que passam a assumir tarefas que não competem às suas atribuições profissionais.

O segundo elemento que emergiu das entrevistas está vinculado à falta de formação docente para realizar práticas colaborativas. Esse problema pode ter várias implicações negativas: 1) priorização de habilidades individuais – os professores generalistas possuem formação em áreas específicas do conhecimento, e podem se sentir mais confortáveis com abordagens de ensino tradicional e individualizada, prática que inviabiliza o trabalho colaborativo e coordenado com outros profissionais. Dessa forma, os docentes da Educação Especial se tornam os únicos responsáveis pela escolarização de estudantes com deficiência, como é o caso dos estudantes surdos, pois as atividades de planejamento, de adaptações curriculares passam a ser atribuídas, pelos professores do ensino comum, aos tradutores/intérpretes. 2) Tempo para o planejamento colaborativo – a ausência de tempo para planejamento conjunto, narrada pelas entrevistadas, emerge como um elemento dificultador à implementação de estratégias de ensino colaborativas que envolvam todos os docentes, incluindo tradutores/intérpretes e especialistas em Educação Especial. 3) Sobrecarga de responsabilidade – pouco preparo dos docentes pode resultar na sobrecarga dos docentes da Educação Especial, incluindo tradutores/intérpretes que, muitas vezes, acabam assumindo a responsabilidade exclusiva pelos estudantes surdos, prática inadequada para fomentar a educação inclusiva.

E, finalmente, um terceiro aspecto identificado corresponde à inexistência de alguns profissionais da Educação Especial e tradutores/intérpretes nos estabelecimentos comuns. Esses profissionais desempenham papéis fundamentais para possibilitar a aprendizagem e a participação dos estudantes surdos no ambiente escolar. A participação de tradutores/intérpretes e educadores especializados é fundamental para oferecer suporte adequado às necessidades específicas desses alunos. Quando esses recursos não estão disponíveis, os estudantes surdos enfrentam dificuldades para acompanhar o currículo, interagir com seus companheiros e professores, e, conseqüentemente, são mais propensos a se sentirem excluídos do ambiente escolar. A falta desses profissionais cria uma barreira à inclusão, limitando as oportunidades educacionais dos estudantes surdos e reforçando a exclusão desses estudantes do sistema educacional comum.

Por meio das reflexões provenientes das materialidades analisadas, cabe ressaltar que nossa intenção como pesquisadoras não reside em criticar ou diminuir o valor do trabalho realizado pelos profissionais nas escolas comuns. Diferente disso, buscamos evidenciar que a ausência de tempo para o planejamento, juntamente a carência de formação docente pertinente para a atuação dos profissionais nas escolas comuns, resultam na não priorização das práticas colaborativas em muitos contextos. Conseqüentemente, observa-se uma sobrecarga para os docentes da Educação Especial, incumbidos do suporte aos alunos com deficiência, e para os tradutores/intérpretes, responsáveis pelos estudantes surdos. Isso decorre da falta de priorização das práticas colaborativas, em que as necessidades individuais dos estudantes, muitas vezes, não são atendidas, relegando tais responsabilidades a esses profissionais específicos.

Por fim, é importante destacar que as políticas educacionais e o sistema escolar comum, embora proporcionem a inclusão de todos no mesmo ambiente, acabam por reverberar práticas de exclusão. Isso ocorre à medida que, apesar da oportunidade de participação, a negligência, a estigmatização e a rotulação produzem efeitos importantes sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, e, no enfoque desse texto, especificamente dos estudantes surdos.

Referências

- Brasil. (2008). *Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Conte, I. I. (2011). Educação em tempos de mercantilização. *Revista Faced*, 20, 51-63. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i20.4793>
- Dall'Asen, T., & Pieczkowski, T. M. Z. (2022). Surdez, identidade e diferença. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1129-1147. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>
- Dall'Asen, T., & San-Martín, C. A. (2023). Inclusión educativa desde la perspectiva de estudiantes con sordera: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 159-176. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200159>
- Decreto nº 5.626 de 2005. (2006, 22 de dezembro). *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

- Decreto nº 7.611 de 2011. (2011, 17 de novembro). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- De Sousa, P., Pinto, C. N., & Fantacini, R. A. F. (2018). Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*, 7(3), 1-15.
<https://doi.org/10.17648/rsdv7i3.244>
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>
- Foucault, M. (2014). *Ordem do discurso*. Edições Loyola.
- Freitas, C. C. D., Mussatto, F., Vieira, J. D. S., Bagança, J. B., Steffens, V. A., Baêta Filho, H., & Figueiredo, D. D. R. (2022). Domínios de competências essenciais nas práticas colaborativas em equipe interprofissional: revisão integrativa da literatura. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 26, e210573. <https://doi.org/10.1590/interface.210573>
- Gräff, P. (2021). As práticas colaborativas na constituição de uma educação inclusiva. En C. B Loureiro y M. C. Lopes (Eds.), *Inclusão, aprendizagem e tecnologias educacionais: pensar a educação do século XXI*. Pimenta Cultural.
- Heritier, E., Vicini, G. D., Quintana, L., Lapadula, M. F., & Braun, M. N. (2024). La entrevista narrativa: una exploración colectiva y en comunidad a partir de experiencias de viajes de formación doctoral. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 92-109.
- Lacerda, C. B. F., & Bernardino, B. M. (2009). O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. En A. C. B. Lodi, & C. B. F. Lacerda (Eds.), *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Mediação.
- Lei 10.436 de 2002. (2002, 24 de abril). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Lopes, M. C., & Fabris, E. H. (2013). *Inclusão e educação*. Autêntica.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyota, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41, 81-93. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>
- Paz, A. C. R., & Victor, S. L. (2020). Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. *Revista Educação em Questão*, 58(55).
<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18936>
- Pieczkowski, T. M. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária [Tese Doutoral]*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Revel, J. (2011). *Dicionário Foucault. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Revisão técnica de Michel J. M. Vincent*. Forense Universitária.
- Resolução CNE nº 4 de 2009. (2009, 2 de outubro). *Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Sales, S. R. (2014). Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. En D. E. Meyer, & y M. A. Paraíso (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 113-134). Mazza.
- Santos, L. F. dos (2020). *Práticas do intérprete de Libras no espaço educacional*. Editora Mediação.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2013). Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. En S. T. Muchail, M. A. Fonseca, & A. Veiga-Neto (Eds.), *O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura* (pp.103-123). Autêntica.
- Walker, G. C., & Graff, P. (2022). Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. *Educação em Foco*, 27(1), 27042. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.37156>
- Witchs, P., & Lopes, M. C. (2020). Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. *Momento: Diálogos em Educação*, 29(1), 203-221. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9272>

Breve CV das autoras

Taise Dall'Asen

Profesora y coordinadora académica en la Universidad Central de Chile (UCEN). Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Diego Portales y la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Magíster en Educación por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Licenciada en Lenguaje - Portugués y Español por la Universidad Federal de Frontera Sur. Especialista en Lengua de Señas Brasileña - Enseñanza de Libras. Investigadora del Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIEDUC. Integrante del grupo de investigación “Diversidades, educación inclusiva y prácticas educativas” de la Universidad Comunitaria de la Región Chapecó.

Email: taisedallasen@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Profesora, Investigadora y Coordinadora del Programa de Posgrado Stricto Sensu de Maestría en Educación, Chapecó/Santa Catarina/Brasil. Doctora en Educación (UFSM). Líder del grupo de investigación “Desigualdades Sociales, Diversidades Socioculturales y Prácticas Educativas”. Miembro de los grupos de investigación Aproximaciones al proceso educativo en la línea de investigación Educación Inclusiva; del grupo de investigación Enseñanza y Formación Docente en la línea de investigación Educación y Epistemología (UNOCHAPECÓ); del grupo de investigación Desigualdades Sociales, Diversidades Socioculturales y Prácticas Educativas en la línea de investigación Educación, Diversidades Socioculturales y Organizaciones Sociales.

Email: taniazp@unochapeco.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

Patrícia Graff

Doctora en Educación por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2017). Máster en Enseñanza de las Ciencias por la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (2011). Líder del Grupo de Investigación Políticas y Prácticas de Inclusión (GPPPIIn/UFFS/CNPq). Es miembro del Grupo de Estudio e Investigación sobre Inclusión - GEPI/UNISINOS/CNPq y de la Red de Investigación sobre Inclusión, Aprendizaje y Tecnologías Educativas (RIIATE). Editora Asociada de la Revista Brasileña de Educación Especial - RBEE. Su

investigación se centra en la educación inclusiva, la diversidad, la identidad y la educación de los sordos. Docente del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal da Fronteira Sul. SC, Brasil.

Email: patricia.graff@uffs.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3315-2401>