

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

(THE LEARNING PROCESS OF DEAF CHILDREN IN REGULAR PUBLIC SCHOOLS OF ELEMENTARY EDUCATION (EARLY YEARS))

Amanda Kelly de Souza Rocha¹

Ana Carolina Araújo Lima²

Tereza Cristyne Silva da Costa³

Vitória da Paz de Castro⁴

Bruna Germana Nunes Mota⁵

RESUMO

A pesquisa tem como proposta de estudo a aprendizagem de crianças surdas nas escolas públicas de ensino regular na cidade de Fortaleza, especificamente no Ensino Fundamental (anos iniciais), pois aponta para a necessidade de arcabouços pedagógicos diferenciados/adaptados daqueles utilizados com os alunos ouvintes. O objetivo da pesquisa é analisar recursos e metodologias de ensino para as crianças surdas. O problema de pesquisa é identificar as metodologias mais utilizadas pelo docente do ensino fundamental (anos iniciais) para o aprendizado da criança surda no ensino público regular e como as utiliza em sala de aula. O percurso metodológico compreendeu abordagem qualitativa com pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Para o levantamento de dados, utilizamos entrevistas com professores da rede de ensino e observações das práticas docentes exercidas em sala. Concluímos que ainda se faz necessária a formação continuada de professores com o enfoque na educação de crianças surdas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Surdos. Ensino Fundamental (anos iniciais).

ABSTRACT

1 Aluno(a) do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UniATENEU). E-mail: amandasouza.aksr@gmail.com

2 Aluno(a) do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UniATENEU). E-mail: araujoliமானacarolina3@gmail.com

3 Aluno(a) do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UniATENEU). E-mail: terezacristynesc@gmail.com

4 Aluno(a) do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UniATENEU). E-mail: vitoriapazcstr@gmail.com

5 Professor(a) do Centro Universitário Ateneu (UniATENEU). E-mail:bruna.mota@uniateneu.edu.br

This research seeks to study the education of deaf children in public schools in the city of Fortaleza, specifically in the early years of primary education, as it reveals the need for pedagogical frameworks that are differentiated/adapted from those used for hearing students. The aim of the research is to analyze resources and methodologies for teaching deaf children. The research question is to identify the methodologies most used by early years' primary education teachers to educate deaf children in regular public education, as well as observing how they are utilized in the classroom. The methodological process consisted of a qualitative approach with bibliographical and field research. To gather data, we conducted interviews with teachers from the school system and monitored their teaching practices in the classroom. We concluded that there is still a need for continuous teacher training focused on the education of deaf children.

Keywords: Learning. Deafness. Primary education (early years).

1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de crianças surdas necessitam de técnicas e métodos diferentes daquele utilizado com os alunos ouvintes, como, por exemplo, o uso do bilinguismo, em no qual são utilizadas, em sala de aula, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa para que as crianças se apropriem da LIBRAS como Primeira Língua (L1).

A Lei Nº 10.436/02 da Constituição Federal afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado, porém, na prática, em alguns casos, ocorre a separação entre os alunos, divididos entre aqueles que não apresentam dificuldade durante a aprendizagem daqueles que necessitam de outros métodos e ferramentas para compreender o assunto trabalhado em sala de aula.

O Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436/02, Art.2, da Constituição Federal, considera uma pessoa surda 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.

Por isso, torna-se necessária a presença de um intérprete especializado na língua de sinais em sala de aula das escolas de ensino regular, pois é através da comunicação visual que ocorrerá o aprendizado de crianças surdas.

Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 7) afirmam que:

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo visaram à capacitação da pessoa com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade

oral, como única possibilidade lingüística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola.

É preciso lembrar que a LIBRAS é uma língua independente, ou seja, não se pode tratar da Língua Brasileira de Sinais como versão de gesticulações da Língua Portuguesa, pois trata-se de um idioma diferente daquele usado pela população ouvinte, possuindo os seus próprios métodos de propagação e sua própria estrutura.

O tema foi escolhido devido ao interesse das pesquisadoras em trabalhar a inclusão na prática, tendo como ponto principal a população surda, que necessita de outras ferramentas para a aprendizagem, como o uso da LIBRAS. Além disso, o tema busca ressaltar a importância das leis e decretos criados pelo Governo com o intuito de garantir o direito à educação para a comunidade surda brasileira.

A pesquisa visa responder os seguintes questionamentos: como ocorre o processo de aprendizagem da criança surda em contexto educacional de escolas regulares e quais as metodologias mais utilizadas pelo docente do ensino fundamental (anos iniciais) para o aprendizado da criança surda no ensino público regular. Logo, elencamos como hipóteses a precariedade de recursos pedagógicos adaptados para os alunos surdos que promovam o pleno desenvolvimento e a falta de formação continuada na área da educação inclusiva.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar as metodologias utilizadas para o aprendizado da criança surda no Ensino Fundamental (anos iniciais) na escola pública de ensino regular. Os objetivos específicos são descrever os métodos de ensino utilizados em sala de aula para o aprendizado das crianças surdas no ensino regular, além de tecer apontamentos enquanto à atuação do (da) professor (a) do ensino regular ao aplicar metodologias em sala de aula para a aprendizagem da criança surda e entender como funciona a inclusão da comunidade surda através da metodologia escolhida pela escola.

A pesquisa foi pensada de forma que pudéssemos abordar conceitos de inclusão escolar, Atendimento Educacional Especializado (AEE), contexto histórico da educação de surdos, assim como os métodos e procedimentos metodológicos na educação dos alunos surdos.

Concluimos que há a necessidade de alinhamento de políticas públicas educacionais com a formação de professores em consonância com o papel social da escola, para que, por meio da análise crítica da realidade, possa ser criado um plano educacional que pondere a vivência do aluno surdo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inclusão Escolar:

Segundo Sasaki (1998, p.8), entende-se por inclusão o processo de adaptar os diferentes espaços do cotidiano, para que pessoas com deficiência possam usufruir de maneira plena desses ambientes, com igualdade de oportunidades e direitos. No entanto, analogamente às vivências habituais no âmbito escolar, percebe-se ainda a precariedade do uso e conhecimento de práticas metodológicas inclusivas.

Para Carvalho (2005, p. 35), "o direito à igualdade de oportunidades (...) não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais". Ademais, a educação inclusiva se trata de um longo processo que busca adaptar o ambiente escolar para atender as individualidades dos alunos. Sobre isso, Mantoan (2003, p. 22) afirma que “distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular.”. Desse modo, a inclusão só ocorre quando há um olhar direcionado para as necessidades específicas do aluno com deficiência e a adaptação dos espaços escolares e das metodologias utilizadas em sala de aula.

Além disso, o trabalho realizado em favor da inclusão necessita do apoio dos membros da comunidade escolar, algo destacado por Mantoan (2003, p.43): “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.”.

As práticas pedagógicas devem estar em constante transformação para atender às demandas específicas de cada educando. Alguns educadores, seja pela comodidade das metodologias tradicionais, seja pela falta de formação continuada, possuem dificuldades em trabalhar de forma inclusiva em sala de aula. Todo cidadão possui direito à educação e, no caso da população surda, existem leis e decretos que reforçam isso, como afirma o Art.14 do Decreto N° 5.626:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos,

nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

Para que o cumprimento das leis ocorra de maneira efetiva, é indispensável que o professor se torne também pesquisador, fazendo-se necessário o constante aperfeiçoamento de suas metodologias e a busca por novas formas de agir dentro da sala de aula. A inclusão não ocorre sozinha, mas, em algumas situações, ela é deixada de lado por atitudes passivas e excludentes, assim, como postulado por Mantoan (2003, p.43):

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos [...].

Assim, a inclusão não acontece somente quando nos deparamos com uma situação em que é necessário adaptar o ambiente para que todos possam utilizá-lo, mas se inicia, *a priori*, na visão que temos do outro e de suas habilidades. Castro Júnior (2015, p.15) afirma que, no caso da pessoa surda, por exemplo, “a visão clínica aponta a surdez como um problema patológico, uma deformidade que deve ser tratada, pois impõe que todo surdo deve ser curado”.

Enquanto a sociedade adotar uma visão discriminatória, a inclusão não ocorrerá de forma efetiva para todos, pelo contrário, algo que deveria unir as diferenças poderá intensificar a segregação entre os alunos em sala de aula, podendo refletir no contexto geral da sociedade. Castro Júnior (2015, p. 15) relata que “o que nos falta, pelo menos na Educação, é um compromisso ético com a solidariedade humana e o desenvolvimento de um trabalho que favoreça o respeito à diversidade”. Logo, a educação inclusiva surge a partir do despertar da consciência individual dos membros da comunidade escolar como parte de uma sociedade diversa que demanda respeito e equidade.

2.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se trata de um direito da criança com deficiência e surge com o propósito de garantir a equidade entre os alunos no ambiente escolar. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10):

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Com base nisso, foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), também chamadas de salas do AEE. No Decreto N° 6.571/08, que dispõe sobre as funções do AEE, está escrito que "o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas." Isto é, o atendimento (que normalmente acontece no turno oposto ao que a criança estuda) na sala de recursos não substitui as aulas na sala de aula comum. Assim, a criança recebe assistência do docente do AEE e da equipe de inclusão, porém esses profissionais não substituem a presença do professor regente da sala de aula regular.

Tendo em vista as demandas, com enfoque em alunos surdos, a instituição de ensino também deve contar com o apoio de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, para que a educação de alunos surdos ocorra de uma maneira inclusiva, bem como a obrigação de ofertar os recursos necessários para que os alunos possam se desenvolver, assim como postulado no decreto N° 6.571/08:

A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2008)

Sendo assim, em relação à educação da criança surda, cabe ao AEE disponibilizar, tanto para o aluno quanto para os professores que estão em contato com ela, ferramentas e facilitadores para que o discente tenha um bom processo de aprendizagem.

2.3 Educação de crianças surdas: Contexto Histórico

Inicialmente, não se pensava em educar as crianças nascidas com alguma deficiência, visto que não eram consideradas pessoas algo ressaltado por Garbe (2012, p. 96) quando diz que no passado "[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados". Ao longo dos anos, essas pessoas segregadas da sociedade

passaram a ganhar um pouco de atenção, porém essa era restrita somente aos filhos da burguesia.

A iniciativa em educar as crianças surdas surgiu na Europa, como relata Goldfeld (1997) em sua obra “A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa”, em que escreve sobre o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, o espanhol que conseguiu ensinar a quatro surdos algumas línguas e outras ciências, como física e astronomia.

A iniciativa em educar as crianças surdas no Brasil tem seu ponto de partida com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet, trazido ao país por Dom Pedro II. Segundo Strobel (2008), o professor francês, que lecionava a Língua de Sinais Francesa (LSF) no INES, encontrou grandes dificuldades em seu trabalho, pois as famílias brasileiras não o reconheciam como cidadão e não confiavam em sua metodologia. Apesar dos percalços, sua presença foi de grande importância para o surgimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que, como outras línguas de sinais pelo mundo, tem suas raízes na Língua de Sinais Francesa (LSF).

Há situações em que, seja pela má formação do docente, seja pela sua dificuldade de trabalhar com uma sala inclusiva, as atividades em sala de aula são realizadas para todos os alunos sem considerar suas individualidades, como no caso de crianças surdas, em que não se atenta para a necessidade de adaptação do conteúdo para o seu próprio aprendizado.

De acordo com Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p.7), “historicamente as concepções desenvolvidas sobre a educação de pessoas com surdez se fundamentaram em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo.”. Por muitos anos, a abordagem oralista foi considerada a única possível de solucionar o obstáculo da comunicação entre a pessoa surda e a comunidade ouvinte ao seu redor, pois, para essa concepção, a criança não ouvinte deveria se adaptar ao idioma usado oralmente pelas pessoas ao seu redor. No entanto, a proposta é refutada, dado que o ideal é transformar a sociedade para que possa acolher a criança surda sem descartar sua individualidade, algo ressaltado por Castro Júnior (2015, p. 12), quando afirma que:

A academia, bem como os estudos, de um modo geral, na área de educação de Surdos, possui uma marca do pensamento Aristotélico, estabelecendo uma abordagem educacional voltada para a filosofia do oralismo que estabeleceu toda uma produção em torno da visão clínica da surdez, constituindo a fala como uma necessidade de solução da inserção do Surdo na sociedade.

A comunicação total, apesar de ser mais indicada do que o oralismo, é uma abordagem que permite a utilização de qualquer meio e gestos para a comunicação. Nesse caso, o aluno surdo não precisa se submeter a utilização unicamente da forma oral (que ele não domina), mas poderá usar também outros meios, como diferentes gestos, para expressar suas ideias. Segundo Soares (1999, p.115):

A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples.

Por último, a abordagem bilíngue possui características comuns com a anterior, mas, ao invés de fazer o uso de qualquer gesto, o bilinguismo adota dois idiomas para o aprendizado da criança surda. Como Primeira Língua (L1), é ensinado o idioma utilizado pela comunidade surda existente no lugar onde a criança vive e, como Segunda Língua, é aplicado, na forma escrita, o idioma usado pela comunidade ouvinte ao redor da criança. Essa abordagem deixa de ver a pessoa surda como incapaz de aprender e passa a considerá-la, como diz Castro Júnior (2015, p. 13), “esteticamente livre para criar a partir da sua autonomia sensorial e, assim, obter as informações e interpretá-las”.

2.4 Metodologias para o ensino de crianças surdas

Ernest Huet fundou, na França, uma escola para surdos na cidade de Bourges. No Brasil e no México, ele foi pioneiro no ensino da língua de sinais. No Rio de Janeiro, fundou o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, que começou a funcionar em janeiro de 1856, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apesar da criação da Língua de Sinais Francesa, que serviu de tronco linguístico para outras línguas de sinais, como a LIBRAS, por muitos anos, no Brasil, a educação de surdos ocorreu por meio do oralismo. Ensinar significa auxiliar o outro a construir ideias e opiniões de forma independente, porém, no ensino de pessoas surdas nessa perspectiva, ensinar tem a característica de apenas encaixar o indivíduo surdo na sociedade ouvinte, e não de inclusão. Ao longo dos anos, foram surgindo novas abordagens e metodologias para combater a educação tradicional e excludente que dominava as salas de aula. Vieira e Molina (2018, p. 9) relatam:

A Comunicação Total apareceu no cenário educacional como alternativa ao Oralismo. A ideia central da abordagem é permitir o uso de sinais, ainda sem caráter de língua, e de todo e qualquer recurso que permitisse uma comunicação com os estudantes.

Apesar de contrariar a abordagem oralista, a Comunicação Total não se utiliza de uma linguagem de sinais para a conversação, já que todo gesto e movimento é validado. Logo, a proposta recomendada para ser usada no ambiente escolar é o bilinguismo que, considerando o Brasil, utiliza a LIBRAS como Primeira Língua e a Língua portuguesa, na forma escrita, como Segunda Língua. Existem diversas técnicas para ensinar crianças surdas, porém, de nada adiantam se a Língua Brasileira de Sinais não for usada como base para a aprendizagem.

A aquisição de um novo idioma ocorre com o constante convívio do indivíduo com outros ao seu redor. Os ouvintes aprendem português porque escutam seus pais, seus amigos e a comunidade no cotidiano, contudo, a criança surda, por não ouvir o idioma propagado oralmente, é deixada à margem das relações humanas, pois a comunidade ouvinte ao seu redor não busca aprender a língua de sinais para adaptar-se àquela criança. Em sua obra, Quadros (1997, p. 51) ressalta:

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue... assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

Para que a abordagem bilíngue aconteça ativamente no ambiente escolar, é necessária a presença de um intérprete para ajudar na mediação entre o professor regular e o aluno surdo, porém, não faz parte das atribuições desse profissional encarregar-se totalmente da aprendizagem da criança surda, como acontece em alguns casos, algo ressaltado por Castro Júnior (2015, p. 17): "O descaso com que a educação brasileira trata os Surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente".

O ensino do aluno surdo ocorre com a utilização de diferentes métodos, integrando-os à didática do professor. O contato com a comunidade surda do país onde vive é um ponto essencial para o desenvolvimento da criança surda, não só para o uso da comunicação, mas como um fator de identidade e independência na sociedade. Sobre isso, Castro Júnior (2015,

p. 21) afirma: "A participação do Surdo na comunidade Surda leva o sujeito a uma autodefinição como grupo, à consciência de onde se travam as lutas sociais e políticas."

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

O percurso metodológico da pesquisa possui a abordagem qualitativa, com caráter exploratório e pesquisa de campo. Utilizamos para a base teórica a pesquisa bibliográfica. Referente à pesquisa de campo, cabe a concepção de Gil (2002, p.53) que diz: "a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo."

A pesquisa realizada trabalha, portanto, com questões sociais relacionadas ao cotidiano e à inclusão de crianças surdas, indo muito além de números e buscando entender de que maneira as escolas públicas têm influenciado no processo de aprendizagem dos educandos. Sendo assim, a abordagem escolhida foi a qualitativa, que segundo Minayo (2001, p.21):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deverá ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Sob a mesma perspectiva, optamos por uma vertente exploratória, utilizando entrevistas com indivíduos diretamente relacionados à problemática em estudo. Relativo à pesquisa de caráter exploratória, Richardson (1989. p. 281) afirma que "A pesquisa exploratória procura conhecer as características de um fenômeno para procurar explicações das causas e consequências de dito fenômeno".

A pesquisa teve início com base em consultas a documentos oficiais como a Constituição Federal, tendo como foco o que diz respeito ao tema deste artigo.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública localizada no bairro Henrique Jorge na cidade de Fortaleza. A estrutura da instituição possui rampas e espaços amplos para a acessibilidade de pessoas com pouca mobilidade. Além disso, a instituição dispõe de: sala dos

professores, com um banheiro; secretaria; diretoria; coordenação; sala de inovação e biblioteca; cozinha; refeitório; onze (11) salas de aula; sala de recursos multifuncionais; um (1) banheiro para deficientes físicos; banheiros para alunos; um (1) banheiro para os demais funcionários.

A clientela escolar é formada por crianças de 06 a 11 anos, incluindo apenas o ensino fundamental (anos iniciais), tendo horário de funcionamento os turnos da manhã (das 07h às 11h) e da tarde (das 13h às 17h). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a inclusão dos alunos com necessidades específicas deve ocorrer através da parceria entre os professores por meio da organização de situações de aprendizagem previstas no plano de AEE do estudante.

Em nossas visitas a instituição, durante a pesquisa de campo, fomos bem recebidas pela gestão, que nos deu autonomia para observar o ambiente escolar e realizar as entrevistas necessárias, mas parte do corpo docente se mostrou apreensivo com a nossa presença, questionando-nos o porquê da temática escolhida para a pesquisa e demonstrando distanciamento do caso da aluna surda.

3.3 Participantes

Durante a elaboração da pesquisa, pretendíamos entrevistar a professora de maior carga horária na turma da aluna surda, a professora do AEE e o (a) intérprete de LIBRAS. Entretanto, ao chegarmos na escola, deparamo-nos com uma realidade diferente da esperada, pois a instituição não possuía nenhum intérprete de LIBRAS, a professora do AEE estava disponível somente no horário da tarde e a professora de maior carga horária estava de licença médica até o final do mês. Alteramos o planejamento inicial e as perguntas que seriam feitas. Logo, entrevistamos a professora de menor carga horária na turma, tendo em vista que a primeira professora estava indisponível, e a professora do AEE, que assiste a aluna surda há dois (2) anos, quando iniciou o seu trabalho na escola onde a pesquisa foi realizada. Para cada professora foram feitas quatro (4) perguntas abertas, havendo diferenças nas respostas quanto a precisão e a quantidade de informações sobre a educanda.

3.4 Coleta e análise de dados

Foi realizada com a professora regular e a professora responsável pelo AEE uma entrevista semiestruturada sobre a metodologia utilizada para o aprendizado da criança surda, incluindo também o método de observação com a intenção de analisar como a metodologia influencia a inclusão e o aprendizado da criança na prática como assinala Minayo (2001, p.57):

“A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.”.

Entrevista com professora regular

A entrevista foi realizada com a professora da sala de aula regular, atuante na educação, tendo como área de formação o curso de Pedagogia e especializações nas áreas de Educação Infantil e de Gestão Escolar. Ela iniciou sua carreira docente muito cedo, sendo, no ano de 2012, efetivada como professora da rede pública de Fortaleza. A docente já trabalhou com turmas da Educação Infantil e como diretora de uma creche, e, segundo ela, seu contato com a educação inclusiva é recente.

Inicialmente, a professora relatou que não tinha muita interação com a criança surda, tentava se comunicar, solicitava ajuda dos profissionais do AEE, porém, a criança não possui laudo. Além disso, a professora relata a dificuldade em trabalhar com a criança surda em sala de aula.

Iniciamos a entrevista perguntando se a professora possuía alguma experiência com a educação inclusiva de crianças surdas, além da aluna em questão. A professora, prontamente, responde: “Não, só a aluna.”.

Percebemos que a professora foi direta em sua fala, pois ela não relatou nenhuma outra experiência com alunos surdos em seus 11 (onze) anos de magistério. Isso pode acontecer devido à dificuldade de incluir crianças surdas na escola regular, apesar dos direitos conquistados pela comunidade surda, ou pela preferência dos pais em matricular seus filhos em escolas bilíngues. Apesar dos direitos conquistados, a luta da comunidade surda persiste, buscando conseguir a inclusão garantida por lei, algo realçado por Perlin quando relatou que “O surdo na experiência do ser surdo se sente o outro e as resistências, devido à imposição da

experiência ouvinte quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados” (2003, p. 104).

A pouca experiência da professora pode ocasionar a reprodução de metodologias opressivas para a cultura surda, como o oralismo, tendo em vista que, para a comunidade ouvinte é necessário que a pessoa surda aprenda a escutar e a usar o português como sua primeira língua, quando o adequado seria proporcionar à aluna, prioritariamente, o contato com a Língua de Sinais, disponibilizando intérpretes para o ensino e uso da LIBRAS no seu cotidiano escolar.

Dando continuidade à entrevista, indagamos sobre que estratégias são utilizadas para que ocorra a comunicação com a criança. A professora responde: “Eu converso com ela, não tenho Libras e acredito que a aluna não conhece, mas tento me comunicar por meio da leitura labial, algumas vezes ela consegue entender.”.

Nesse momento, a professora demonstra um desconforto ao admitir que não utilizava estratégias específicas para se comunicar com a aluna, mesmo reconhecendo a necessidade de usá-las.

A inclusão da criança surda é um direito conquistado através de anos de lutas, porém ela ainda não ocorre plenamente, como relatado pelos autores Gugel, Filho e Ribeiro (2007) quando escrevem que:

No Brasil, o movimento de inclusão vem caminhando a passadas nem sempre uniformes e nem sempre dentro da velocidade desejada. O papel da inclusão e da análise de seus obstáculos ou de formas para sua facilitação é uma das abordagens desse trabalho. Não se trata de discutir o tema de forma ampla mas, a partir da idéia de uma conceituação, tentar identificar caminhos para a efetivação da inclusão social das pessoas com deficiência. (p.12).

Contextualizando o ambiente escolar, a presente situação da professora exemplifica a uniformidade da inclusão, que depende do constante esforço dos diferentes participantes da escola, sendo a professora a responsável por garantir as maiores mudanças na vida da aluna, uma das mais relevantes, caso as metodologias utilizadas fossem adequadas.

Também questionamos sobre o apoio que a professora recebe da comunidade escolar, incluindo a gestão e a equipe do AEE, como relatado:

É difícil, porque às vezes quero que a aluna seja levada para a sala de recursos multifuncionais, mas parece que ela precisa ficar em sala de aula, o que faz eu me sentir impotente, tendo em vista que tenho outros alunos também. Se o foco se concentrar somente nela, a sala fica uma bagunça.

Após essa pergunta, analisamos que a professora ficou impaciente e não quis se comprometer em fornecer mais informações sobre a aluna ou o modo como ela era assistida pela escola. Ainda é possível observar na fala da professora que, para ela, o apoio seria retirar a aluna da sala de aula, pois a docente não possui estratégias específicas para ensinar e interagir com a aluna surda.

O comportamento escolhido pela professora reforça os apontamentos de Sá (2002, p.3) quando diz que: “Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram descobertos pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem educados e afinal conseguem ser como os ouvintes [...]”.

Dessa maneira, o passado continua presente para a comunidade surda quando o educador enxerga no aluno um obstáculo que deve ser removido de sua sala de aula ao invés de um indivíduo com suas próprias ideias e vivências.

Em seguida, perguntamos sobre a avaliação, indagando a professora se no tempo em que ela esteve com a aluna em sala fez-se necessário avaliar o processo de aprendizagem dela. Obtivemos como resposta:

Fale com a outra professora, foi a orientação que a moça me deu, que vocês entrassem em contato com a outra professora, que é a professora regente da sala, porque em muitos momentos que eu estou lá, ela não está, a aluna tem uma frequência baixa.

Com base no posicionamento da professora, propondo o debate com a educadora de maior carga horária, podemos notar um distanciamento do caso da aluna, partindo da justificativa da baixa frequência da criança e da pouca carga horária de aulas em sua turma como a causa da falta de estratégias e metodologias de inclusão. A professora se mostrou inacessível e “fechada” para as tentativas de diálogo. Sobre isso, Minetto (2008, p.17) afirma que:

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência.

Assim, podemos pontuar um evidente déficit de ações inclusivas no cotidiano escolar, principalmente em relação à aluna surda. Embora a aplicação de práticas inclusivas em sala de aula possa ser uma questão desafiadora, por envolver uma reorganização significativa do ensino e das metodologias, é, também, uma atitude necessária para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo para todos os educandos.

Entrevista professora do AEE

A segunda entrevista foi realizada com a professora do AEE, que nos questionou o porquê da entrevista ser voltada para a aluna surda. Por isso, explicamos que o tema do nosso projeto era: o processo de aprendizagem de crianças surdas em escolas públicas regulares do ensino fundamental.

Logo após a explicação, ela comentou que a aluna não possuía apoio da equipe do AEE, pois a aluna só estava presente no turno da tarde, e mesmo a aluna tendo o horário dela agendado para os encontros pedagógicos, a criança não comparecia, pois a família não mostrava interesse em levá-la no contraturno.

A educadora tem vinte e dois anos de magistério e atua há dois anos como professora do AEE, tendo em seu currículo a graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica e, atualmente, cursa mestrado em Psicologia. A professora não será identificada.

Perguntamos a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se ela já tinha trabalhado com crianças surdas. A resposta obtida foi:

Nunca trabalhei com crianças com deficiência auditiva e não tenho formação em Língua de Sinais (LIBRAS). Inclusive essa questão é bastante abordada em relação ao AEE, pois na lei é necessário ter sempre alguém com formação adequada, porém a demanda do AEE é muito grande e nem todos que estão no setor têm aptidão para lidar com todas as deficiências, pois imagina ter que fazer um preparatório para cada criança que atendemos: autismo, deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, TDAH. Não é uma coisa que realmente acontece, pois são muitas responsabilidades e sabemos que na lei é tudo muito simples, mas no aparato é bem diferente.

É possível ver que a professora afirma não ter domínio da língua de sinais e isso, de fato, dificulta o processo de aprendizagem e compromete a comunicação, estabelecendo uma

relação de aluno-professor nula. Dessa maneira, podemos enfatizar que não se trata exclusivamente da formação docente, mas de aperfeiçoar seus conhecimentos, considerando as necessidades indispensáveis do atendimento educacional especializado (AEE).

Acerca das reflexões obtidas pela resposta da docente, Martins (2003) *apud* Matos (2012, p.43) assinala “que enfatiza em seu trabalho final, a importância da formação continuada, voltada a atender às especificidades de cada deficiência”. Assim, relacionando a necessidade dos saberes e as práticas para a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares são muitos os desafios enfrentados pelos profissionais do atendimento educacional especializado (AEE), levando em consideração a individualidade dos diversos contextos educacionais.

Sobre as estratégias utilizadas pela docente, *a priori*, perguntamos sobre as metodologias de ensino utilizadas com a aluna surda, questionando sobre a utilização da tecnologia ou de ferramentas específicas para auxiliar no processo de desenvolvimento da criança. Como resposta obtida, temos:

Não chegamos a utilizar tecnologia assistida com ela, porém utilizávamos alguns meios, como painel em libras, que ela utilizava em sala de aula, e começamos a ensinar algumas palavras, como, Boa Tarde, Bom dia, o nome dela, algumas emoções coisas mais básicas. Chegamos também a fazer um trabalho em sala de aula, com o restante da turma, onde apresentamos o alfabeto em Libras. Porém, se você não tem um treinamento contínuo, acaba esquecendo, e como ela mudou de turno, esse primeiro contato que iniciamos acabou se perdendo.

Como notamos em sua resposta, a professora tentou, de algum modo, iniciar a inclusão da aluna fora (no AEE) e dentro de sala com seus colegas, porém, com a mudança de turno, as tentativas de alfabetização da aluna foram “deixadas de lado” e não mais foi apresentado nada em prol de sua alfabetização. Com essa fala da professora, também podemos mencionar os postulados de Tolomei (2016, p. 99) ao assinalar que, “quando as pessoas percebem o jeito positivo de se relacionar, a deficiência deixa de ocupar um espaço de estigma e passa a causar um impacto positivo, tornando a deficiência só mais uma característica no contexto geral em que a pessoa vive.”.

Então, em um primeiro momento, existiu a tentativa de alfabetização, porém, por conta de um contratempo, a aluna não é assistida e nem ajudada, ou seja, nesse contexto, a

criança tem o direito apenas de estar matriculada e não conta com nenhuma ajuda para seu desenvolvimento de sua aprendizagem.

Após isto, questionamos a necessidade de intérpretes de LIBRAS e profissionais de apoio que possam auxiliar no ensino e aprendizagem da criança surda. Além disso, buscamos compreender como a aluna se comunica e se já é alfabetizada na Língua Portuguesa. Como explicação, obtivemos:

Se ela se comunicasse apenas com Libras, a gente já tinha ido atrás de uma intérprete, porém ela não se comunica, ela apenas faz (professora, faz uma imitação banal de uma pessoa surda, demonstrando como a aluna se comunica, com sons sem conexão) alguns sons e até fala algumas palavras que conseguimos entender, apesar de sua grande tentativa de comunicação ser por gestos e que, anteriormente, ela tinha o acompanhamento com a estagiária quando era à tarde, e não fizemos a solicitação, pois ela não vai ter a continuidade em casa, seria só na escola. Ela não é alfabetizada, e a família também nunca foi atrás. E não adianta a gente querer fazer isso se não tem uma continuidade em casa, porque ela já sabe transcrever da lousa pro caderno. (sic)

Pela resposta podemos notar uma situação de extrema falta de compromisso para com o desenvolvimento e aprendizagem da aluna surda, tendo em vista que o pequeno ensinamento que a criança tinha com a ajuda da estagiária foi perdido pelo fato de uma mudança de turno. Logo, a escola não percebe que, para desenvolvimento da aluna, teria de fazer o pedido de um intérprete resultando na inclusão dentro de sala de aula e no aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa, pois, assim, a criança conseguiria continuar seu processo de aprendizagem em casa, ainda que sem o auxílio dos pais. Com isso, pode-se destacar a fala de um intérprete em uma pesquisa de campo feita por Rijo (2009, p.26):

Em primeiro lugar é importante que o professor conheça a cultura surda, como a língua brasileira de sinais – Libras, para que possa comunicar-se com alunos surdos. O professor deve aceitar que existem diferenças dentro da escola. Se estas duas características forem compreendidas, o professor será capaz de preparar aulas onde alunos diferentes poderão aprender.

Com o excerto, podemos destacar a importância de um intérprete em sala de aula e de uma boa formação de professores para que, ao chegar um aluno com algum tipo de deficiência auditiva, o docente possa entender a necessidade de uma pessoa especializada em Libras.

Em seguida, questionamos o envolvimento dos pais ou responsáveis da aluna no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A profissional relata que:

Ela infelizmente não tem um acompanhamento adequado, por ter uma estrutura familiar complicada. É uma aluna que falta bastante, não utiliza o aparelho auditivo como é recomendado, e quando questionamos o porquê dela não utilizar o mesmo, a família sempre utiliza desculpas e nunca é resolvido. É tanto que no semestre anterior, quando ela era do turno da tarde, cobrávamos aos responsáveis a documentação médica, para assim sabermos o grau de deficiência e podermos encaminhar o cadastro dela ao Sistema de Gestão Educacional (SGE), porém nunca foi entregue. Desta maneira, ficamos à mercê do interesse da família e, infelizmente, a mesma fica desassistida pela falta de responsabilidade dos pais. (sic)

Com isso é possível perceber a falta de preparo da família com relação à formação da aluna surda, tendo vários fatores familiares que influenciam para essa desassistência educacional. Os autores Bhering e Siraj-Blatchford (1999) listam algumas das funções da família, tal como proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem para que ela consiga ser uma extensão do ambiente escolar, destacando, assim, a importância do seu envolvimento no processo educacional da criança. Além disso, é imprescindível a participação ativa dos pais nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), refletindo diretamente em medidas e estratégias que servem como mediadoras na formação da criança, assim se mostrando sempre presentes na vida escolar dos seus filhos e podendo ajudar em seu desenvolvimento, seja ele físico, motor ou intelectual. No caso do nosso foco de investigação, a aluna surda, a escola espera uma responsabilidade dos pais que de fato não manifestam nenhum interesse nessa formação acadêmica da criança.

Ao final da entrevista, a professora do AEE relata que fica constrangida e se sente culpada, pois ela, enquanto escola, não está fazendo nada em relação à aluna surda. Segundo ela, quando a aluna estudava no turno da tarde, buscava ajudá-la, porém, com a mudança de turno, a criança parou de ser acompanhada pelo AEE. Ainda é comentado que a criança não está no sistema da prefeitura, o Sistema Gestão Educacional (SGE), por não possuir o laudo necessário para ser incluída oficialmente no atendimento especializado.

3.5 Aspectos éticos

A pesquisa respeitou os parâmetros e diretrizes determinados pelos aspectos éticos. Os sujeitos do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que

os objetivos de estudo são explicados, além de deixar clara a participação voluntária e não remunerada, e a preservação da identidade dos docentes. Foi solicitada ao responsável da instituição onde o estudo ocorreu a assinatura do Termo de Anuência Institucional e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo a autorização expressa para a realização da pesquisa.

As entrevistas com os sujeitos da pesquisa ocorreram na própria instituição de ensino. As entrevistadas puderam, a qualquer momento, optar por não responder às perguntas ou até mesmo interromper a entrevista caso se sentissem constrangidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se notar que a instituição de ensino regular, por diversas vezes, não está preparada para receber educandos surdos. Apesar dos direitos já conquistados, ainda se percebe um déficit na inclusão de alunos surdos na escola. Diante disso, muitos professores e gestores encontram dificuldades quando a pauta é a inclusão, o que pode ser reflexo de uma formação docente tradicional ou do despreparo dos órgãos públicos para atender as necessidades da criança surda.

Tendo como objetivo inicial da pesquisa analisar as metodologias utilizadas para o aprendizado da criança surda no Ensino Fundamental (anos iniciais) na escola pública de ensino regular, foi evidenciado durante a observação o despreparo por parte da instituição em atender as demandas da aluna. Levando em consideração a realidade que encontramos durante a pesquisa de campo, não alcançamos o nosso objetivo, pois a escola não possuía metodologias específicas para o ensino e aprendizagem da criança. A escassez de materiais pedagógicos adaptados, a insciência por parte da família sobre as políticas públicas em favor da comunidade surda e a falta do intérprete de LIBRAS presente no cotidiano escolar são fatores que dificultam o avanço em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da criança, tornando-a dependente.

O Atendimento Educacional Especializado presente na escola em que a pesquisa de campo foi realizada atende, majoritariamente, alunos neurodivergentes, havendo pouco espaço para a comunidade surda dentro das pautas escolares. É possível observar nas ações das professoras participantes a tentativa de incluir a aluna, porém, vê-se a necessidade de uma

formação continuada com o enfoque na educação de crianças surdas para professores e gestores com o intuito de incluir a educanda nas atividades escolares.

Concluimos que, no cotidiano escolar, ainda se faz presente a inaptidão, por parte da instituição, em proporcionar a equidade de oportunidades entre a educanda surda e os demais alunos. Como visto na pesquisa, podemos ressaltar a falha no cumprimento das políticas públicas voltadas para a comunidade surda, o que acarreta o distanciamento da teoria da realidade vivenciada pela aluna.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Universidade Federal do Ceará. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BHERING, E. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. **A relação entre escola e pais: um modelo de trocas e colaboração**. Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte, n. 106, março. 1999, p. 191-216.

BRASIL, **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília-DF: Senado, 2002.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre. Editora Mediação. 3ª ed. 2005.

CASTRO JÚNIOR, G. **Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo**. In: ALMEIDA, WG. org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26.

GUGEL, Maria Aparecida et al (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GARBE, D. S. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque.** Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/3> Acesso em: 10 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa.** São Paulo: Plexus, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira.** Izabeli Sales Matos. – 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RICHARDSON, R. (coord.) et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

RIJO, M. **A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo.** Trabalho de conclusão Curso de Especialização: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Cuiabá: Instituto Federal do Mato Grosso, 2009.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: INEP, 2002

- SASSAKI, R. K. **Entrevista. In: Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.
- SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis.
- TOLOMEI, Fernanda Rego. **Tudo no lugar: Transformando dor em luta**. Ed: Fernanda Tolomei/ Terapia Diversa. 2º edição. Rio de Janeiro, 2016.
- VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 44, e179339, 2018.