



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JENNIFER KARINE LIMA VIEIRA

**AS INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS ENTRE SURDOS E OUVINTES NO ENSINO
REGULAR NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PARÁ**

**SANTARÉM
2022**

JENNIFER KARINE LIMA VIEIRA

**AS INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS ENTRE SURDOS E OUVINTES NO ENSINO
REGULAR NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito
para obtenção de grau de licenciado em Pedagogia ao
Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal
do Oeste do Pará- UFOPA.
Orientador: Dra. Eleny Brandão Cavalcante

**SANTARÉM
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da
UFOPA Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon**

VIEIRA, Jennifer Karine Lima.

As interações linguísticas entre surdos e ouvintes no ensino regular no município de Santarém - Pará / Jennifer Karine Lima Vieira. - Santarém, 2022.

34f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Eleny Brandão Cavalcante.

1. Interações. 2. Linguística. 3. Surdez. 4. Educação. I. Cavalcante, Eleny Brandão. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 370

AS INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS ENTRE SURDOS E OUVINTES NO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PARÁ¹

Jennifer Karine Lima Vieira²

Eleny Brandão Cavalcante³

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica continuada, na cidade de Santarém – PA e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES). Por meio dela buscou-se compreender como ocorrem as práticas de interações linguísticas entre alunos surdos e ouvintes nas salas de aula do ensino regular e na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), percebendo como acontecem essas interações e identificando os sujeitos e espaços do ambiente da escola regular em que mais favorece o uso da língua de sinais. Como o Decreto nº 5626/05 provê a proposta bilíngue de educação como norteadora da política de educação de surdos, cujo foco é o respeito à língua de sinais como meio de interação para esse sujeito, visando perceber como, onde e com quem a escola regular viabiliza o acesso e uso da língua de sinais em seu ambiente escolar e com o surdo matriculado. Está caracterizada como uma pesquisa qualitativa, tendo duas escolas da rede municipal de ensino de Santarém como locus, para a coleta de dados foi realizado: levantamento bibliográfico; observações na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado; entrevista semiestruturada com 4 professores do ensino regular e uma professora do AEE. As análises de dados foram feitas ancoradas com base em teóricos como: Cavalcante (2014), Machado (2010), Lodi, Lacerda (2009), Bastos (2008), Duarte (1993), entre outros autores que tratam sobre o processo de educação de surdos no ensino regular. Constatou-se, por meio da pesquisa, que a Libras é de muita importância para que a comunicação entre surdos e ouvintes seja possível, existem outras formas de comunicação entre ambos, porém, não é o único canal de comunicação entre eles, podendo a interação ser feita por meio da mediação de outra pessoa, os colegas do surdo e o próprio profissional do AEE, que saiba Libras e possa ajudar no contato. As estratégias para que haja essas interações são variadas e necessárias para que o ensino-aprendizagem do surdo seja plenamente alcançado, essa realidade acaba sendo um desafio para os professores que sem formação precisam lecionar e garantir uma educação integral para todos os alunos.

Palavras-chave: Interações, Linguística, Surdez, Educação.

¹Trabalho apresentado à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia: Santarém, 22 de fevereiro de 2022.

²Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: jkl.vieira@gmail.com.

³Pedagoga, Mestre em educação pela UFPA e Doutora em educação pela UNICAMP. Professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES). E-mail: elenycavalcante@hotmail.com

Abstract: This work is the result of a research of continued scientific initiation, in the city of Santarém - PA and is linked to the Group of Studies and Research in Education of the Deaf (GEPES). Through it, we sought to understand how the practices of linguistic interactions between deaf and hearing students occur in regular education classrooms and in the Specialized Educational Assistance (AEE) room, realizing how these interactions happen and identifying the subjects and spaces of the environment. of the regular school in which the use of sign language is most favored. As Decree n. enables the access and use of sign language in their school environment and with the deaf enrolled. It is characterized as a qualitative research, having two schools of the municipal education network of Santarém as locus, for data collection was carried out: bibliographic survey; observations in the regular classroom and in the Specialized Educational Service; semi-structured interview with 4 teachers from regular education and a teacher from AEE. Data analyzes were based on theorists such as: Cavalcante (2014), Machado (2010), Lodi, Lacerda (2009), Bastos (2008), Duarte (1993), among other authors who deal with the education process of deaf people in regular education. It was found, through the research, that Libras is very important so that communication between deaf and hearing people is possible, there are other forms of communication between them, however, it is not the only channel of communication between them, and the interaction can be be done through the mediation of another person, the deaf's colleagues and the AEE professional himself, who knows Libras and can help in the contact. The strategies for these interactions are varied and necessary for the teaching and learning of the deaf to be fully achieved, this reality ends up being a challenge for teachers who without training need to teach and guarantee an integral education for all students.

Keywords: Interactions, Linguistics, Deafness, Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
INTERAÇÃO – COMUNICAÇÃO.....	11
ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	18
DIFICULDADES E DESAFIOS PARA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO.....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

Produto dos resultados obtidos em uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida por um ano, associada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES), buscou-se perceber como se dá os processos de Interações linguísticas dos alunos surdos e dos ouvintes no ambiente escolar de duas escolas de ensino regular na cidade de Santarém-Pará, sabendo que esses alunos fazem uso da língua de sinais e estão inclusos na sala de aula regular. Á vista disso, perceber as estratégias utilizadas para que as interações entre surdos e ouvintes sejam possíveis, bem como as dificuldades e desafios enfrentados com a inclusão desses alunos e a dinâmica educacional empregada para que eles consigam se desenvolver academicamente como os demais alunos ouvintes.

As interações recebem um foco especial, uma vez que, por meio delas é possível compreender como se desenvolve a educação e experiências sociais de um indivíduo, elas seriam o contato e as trocas de vivências que esse relacionamento com o outro, diferente de si, promove. A interação “[...] torna-se o suporte fundamental para elaboração tanto de novas apropriações de conhecimentos inéditos, quanto para a confirmação de conhecimentos previamente difundidos.” (MACHADO, 2010, p. 31). Portanto, faz-se um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, que de forma dialética possibilitam a troca de experiências e a estruturação de novos pensamentos, entre dois ou mais indivíduos, com idades iguais ou diferentes.

No ambiente educacional o meio deve ser organizado de modo a propiciar o contato entre as crianças e delas com os adultos para que seu desenvolvimento seja significativo e na sala de aula o professor se dedica a organizar intencionalmente e habilmente o aprendizado e esse desencadear “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). Essas interações no ambiente escolar são importantes, também, para que a criança se sinta parte da cultura e da comunidade a qual esta inserida, bem como consiga refletir e se perceber como agente ativo na sociedade.

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e específicas humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103)

Posto isso, em uma educação inclusiva para alunos surdos, as interações contribuiriam de forma significativa na percepção da surdez e suas especificidades, assim, com a troca de experiências entre surdos e ouvintes poderia se estruturar um processo de ensino-aprendizagem em que os participantes possam conhecer as particularidades do outro e ampliar o respeito pelas diferenças encontradas.

Desde a LDB nº 9394 de 1996, de acordo com seu artigo 58, se tem a inclusão, preferencialmente, de pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino (BRASIL, 1996) e com isso, surgem questionamentos sobre a eficácia do desenvolvimento desses educandos. Em vista disso, esse trabalho teve como intenção analisar as interações linguísticas entre surdos e ouvintes em escolas do ensino regular para que fosse possível conhecer a forma como as escolas de Santarém estão trabalhando a inclusão e educação dos alunos surdos.

O objetivo geral da pesquisa foi: Analisar como ocorrem os processos de interações linguísticas entre surdos e ouvintes em escolas do ensino regular em Santarém-Pará – para se ter uma expressão mais clara de como essas interações ocorrem no ambiente escolar. E como objetivos específicos: identificar as escolas que possuem alunos surdos matriculados; conhecer o projeto que norteia a educação de surdos no Município de Santarém; observar e registrar as interações linguísticas entre surdos e ouvintes no ambiente escolar; reconhecer os sujeitos, os espaços e as situações em que a língua de sinais é valorizada nas interações linguísticas. Assim, através desses objetivos se buscou compreender como, onde e com quem esses alunos surdos estabelecem contato dentro do ambiente escolar, de forma a desenvolver trocas de experiências significativas e integralizadas?

Esta produção é oriunda de uma pesquisa de iniciação científica realizada durante 12 meses no período de 2018 a 2019, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES). Com sua finalização e apresentação, aproveitou-se de seus dados, juntamente com novos coletados para a produção desse trabalho. Esse estudo consiste em uma pesquisa de campo e possui caráter qualitativo, por não promover um padrão singular para a realização da pesquisa e por valorizar as impressões e influências que o pesquisador influi no ambiente (CHIZZOTTI, 2006).

Os procedimentos metodológicos adotados, para “[...] extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a atenção sensível.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28), foram: a) revisão bibliográfica: destacando autores que tratam sobre interações no ambiente escolar; debatem sobre a educação de surdos e também sobre a perspectiva bilíngue; b) levantamento documental: documentos das escolas estudadas para compreender o plano que conduz a educação das instituições de ensino; c) coleta de dados: observação não participante e entrevista com roteiro semiestruturado com os professores dos alunos surdos em sala de aula regular e que recebem auxílio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – para cuidados éticos foi adotado o uso do Termo de Compromisso e Livre Esclarecido para respaldo sobre as entrevistas realizadas; d) registro de dados: diário de campo, buscando observar e registrar as interações linguísticas entre surdos e ouvintes do espaço escolar; e) tabulação, sistematização e análise dos dados: nessa etapa foi usado o sistema de categorização de Bardin (1977), esse sistema consiste em classificar elementos semelhantes de um grupo em classes e assim confrontar a realidade com a teoria estudada.

A investigação aconteceu em duas escolas públicas da cidade de Santarém-PA, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria de Lourdes e a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André, que atendem as modalidades de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) e tem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), essas escolas atendiam os critérios de dispor de um numero significativo de pessoas com deficiências matriculadas no ensino regular, sendo entre esses alunos surdos inclusos e possuísem a sala de recursos do AEE. Na primeira escola, no ano de 2018, haviam 2 alunos surdos matriculados, estando ambos nos anos finais

do ensino fundamental. Desses, foi escolhido somente um para realização da pesquisa por esse estudar no turno matutino, pois no turno vespertino ficava inviável por conta das aulas do curso de pedagogia. Na segunda escola, no ano de 2019, havia somente um aluno surdo matriculado na instituição, nos anos iniciais do ensino fundamental do turno matutino.

Na primeira escola a aluna estava matriculada no oitavo ano do ensino fundamental II, ela será identificada como: Aluna surda 1 ou AS1. Nesses anos finais do ensino fundamental, cada disciplina dispõe de um professor atuante, desses foram escolhidos três professores do ensino regular e uma professora do AEE, que mais possuíam carga horária de aula na turma da aluna surda 1 e que estavam dispostos a participar da pesquisa. Suas identificações serão: Professor de matemática ou P1; Professora de Ciências ou P2; Professor de Geografia ou P3 e Professora do AEE ou PAEE.

Na segunda escola havia apenas uma aluna surda matriculada no ensino regular, ela estava no primeiro ano do ensino fundamental I e será identificada como: Aluna Surda 2 ou AS2. Por estar matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas um professor é destinado para lecionar todas as disciplinas do currículo e sua identificação será: Professora do Ensino Fundamental 1 ou PEF1.

Quadro 01 – Identificação dos sujeitos

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria de Lourdes	
Sujeito	Abreviação
Aluna surda 1	AS1
Professor de matemática	P1
Professora de ciências	P2
Professor de geografia	P3
Professora do AEE	PAEE
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André	
Sujeito	Abreviação
Aluna surda 2	AS2
Professora do ensino fundamental 1	PEF1

Fonte: Vieira (2022)

Para sistematização e discussão os dados foram divididos em categorias onde, de acordo com Bardin (1977), é possível classificar os discursos por meio de um elemento comum contido na fala dos entrevistados, assim, foram desenvolvidas 3 categorias: 1) Interação – Comunicação: que trata sobre os momentos de interação linguística entre as alunas surdas, os professores e seus colegas ouvintes; 2) Estratégias de ensino: aqui são colocados em pauta as práticas de ensino que os professores usam na sala de aula com as alunas; 3) Dificuldades de desafios da inclusão do surdo no ensino regular: nessa categoria são expostas as principais dificuldades relatadas pelos professores e observadas no ensino para alunos surdos incluídos em sala de aula regular.

INTERAÇÃO – COMUNICAÇÃO

A linguagem e as relações entre os seres humanos são, segundo Duarte (2013), importantes ferramentas de objetivação dos instrumentos naturais e apropriação dos recursos historicamente produzidos, assim, essas duas ferramentas permitem que a criança tenha acesso aos saberes culturalmente construído pela sociedade. Nessa relação a criança, será agente direto da produção de novos conhecimentos ou aperfeiçoamento daqueles já existentes.

Para ter acesso ao que a sociedade produziu ao longo da atividade humana a linguagem se mostra como o principal meio de comunicação da criança com o seu meio social, conseqüentemente, com a interação com o outro diferente de si ela começa a pensar na sua própria existência e essa linguagem assume a “[...] fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna.” (VIGOTSKI, 2007, p. 102), dessa forma é na interação e comunicação com outras pessoas que ocorre o desencadeamento de processos de estruturação e desenvolvimento da sua subjetividade e pensamentos que a direcionam para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e social.

A aquisição da linguagem por parte de qualquer indivíduo é um processo complexo e necessita de incentivo constante daqueles que fazem parte do meio social da criança, em razão de a língua ser adquirida naturalmente somente pelo contato contínuo com ela (MOURA, 2013), isto é, a apropriação da linguagem se dá através da interação constante com aqueles que fazem uso dessa língua. Quando

se trata de crianças surdas, é notável que elas percebam o mundo de forma diferente, desse modo suas vivências são, principalmente, visuais e concretas, sendo através do “diálogo e aquisição do sistema conceitual que ela pode-se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos.” (GOLDFELD, 2002, p.57). Assim, a língua de sinais, por atender as necessidades de comunicação da pessoa surda, se torna a única que possibilite plenamente à esses indivíduos a apropriação e objetivação dos saberes socialmente construídos.

A língua de sinais é singular, de modalidade linguística que atende todas as particularidades do sujeito surdo, por ser uma língua viso-espacial, sua apropriação se torna particularmente acessível a esses indivíduos, sendo através dela que o surdo pode se apropriar da atividade humana e se constituir como um sujeito na sociedade, proporcionando experiências de modo que ele se desenvolva de forma integral (LACERDA; LODI, 2009). Portanto, sua aquisição é de extrema importância e deve ser iniciada o mais precocemente possível, sendo realizada em ambientes significativos que proporcionem situações que a valorizem e que atenda as particularidades dos indivíduos.

Nesse processo, a escola desempenha o papel de incentivar e proporcionar a interação com a língua de sinais, com falantes dessa língua e, também, com aqueles que não fazem o seu uso, pois, “o encontro com as diferenças torna esses espaços, mediacionais, conflituosos, criativos e ambíguos” (BASTOS, 2008, p. 51). A escola é um ambiente que produz experiências enriquecedoras, singulares, criativas, que incentivam o raciocínio mental e o desenvolvimento do “[...] comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.” (VIGOTSKI, 2010, p. 699), ou seja, nesse movimento dialético, de ensinar e aprender por meio das situações que o espaço escolar oportuniza, as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores e se apropriam da atividade humana historicamente acumulada.

A escola é, então, o espaço ideal para que as interações possam ocorrer, sendo todos os sujeitos, surdos e ouvintes, considerados e contemplados com vivências significativas, porém, para que de fato isso possa ocorrer é necessária uma língua comum, afim de que a comunicação e as interações sejam praticadas,

pois sem um canal de comunicação comum entre os indivíduos, a cooperação entre eles se dará de forma muito dificultosa, a troca entre as partes não acontecerá satisfatoriamente, e o desenvolvimento cognitivo não sucederá de modo formal, pois “a formação das funções psíquicas superiores depende sempre das interações verbais” (GÓES; BARBETI, 2009, p. 139).

Bastos (2008) afirma que, o ambiente educacional tem grande relevância nas interações, dado que, ele possibilita a reunião das diferenças tornando o espaço criativo, conflituoso e passível à mediação, portanto, plenamente suscetível às interações entre surdos e ouvintes. Essa interação com o diferente é muito importante não somente para o surdo, pois, essa troca de experiências surdo-ouvinte, favorece a redução do preconceito, conhecimento sobre as particularidades do outro, valorização e disseminação da língua de sinais e respeito pelas diferenças. Para que isso ocorra e as interações sejam positivas, a proposta educacional deve ser organizada e pensada de modo a atender todos os sujeitos que fazem parte do espaço escolar.

Nessa perspectiva, a modalidade educacional que melhor incluem surdos e ouvintes é o bilinguismo, essa é uma proposta, segundo Lacerda (2006), que tem como vertente educacional exercer o uso de duas línguas em todo cenário escolar, que haja alunos surdos inclusos, considerando língua de sinais como língua natural da comunidade surda e através dela que o surdo poderá estabelecer uma relação com a língua majoritária da sociedade em que ele esteja inserido. Aqui a língua portuguesa se dará como segunda língua e especialmente em sua modalidade escrita.

Uma educação bilíngue proporciona ao surdo o desenvolvimento, mais precocemente possível, de suas particularidades cognitivas, avanço linguístico, melhor aprendizagem dos conteúdos e interações sociais mais significativas. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador das interações. A presença do intérprete de Libras é essencial para que os saberes científicos compartilhados em sala de aula sejam adquiridos e o apoio de um profissional especializado, para que juntamente com o professor e com o intérprete sejam sanadas as dificuldades que surgem com a inclusão do surdo na sala de aula regular.

Levando em consideração, ainda, que a língua de sinais deve ser veiculada em todos os ambientes em que esse aluno esteja inserido, portanto, não somente os profissionais que estão diretamente ligados ao surdo devem se comunicar em Libras com ele, mas todos os profissionais da escola devem aprender pelo menos o básico para se comunicar em Libras. Lodi e Lacerda (2009) afirmam que com essa comunicação direta com os surdos, sem necessitar da tradução do intérprete, irá criar um espaço mais confortável para o aluno, em que esse poderá interagir livremente e sentirá de fato parte do ambiente.

Na realidade pesquisada, os professores do ensino regular da E.M.E.I.E.F. Maria de Lourdes não sabiam Libras e para que a comunicação com a aluna surda 1 fosse possível, os professores pediam auxílio para a professora do AEE ou para colegas de turma da AS1 que sabiam Libras. Como afirma o professor de matemática:

Então, quando eu preciso me comunicar [...]. Com a aluna surda se for, por exemplo, pra explicar o assunto eu peço auxílio da professora da educação especial, da sala de recursos e quando tem uma, que eu saiba, tem uma aluna que se comunica sim, com a aluna surda que tem na sala de aula. (P1, 2019, p.1)

É possível, então, perceber que o professor não possui um vínculo direto com a aluna surda, visto que para que ocorra uma interação entre eles é necessária uma mediação linguística. Segundo a professora do atendimento educacional especializado a escola ofereceu para os professores da AS1 um curso básico de Libras, porém, mesmo com esse curso os professores não conseguiram estabelecer um contato direto com sua aluna. Mesmo com a barreira linguística o professor é responsável pelo ensino-aprendizagem dos saberes científicos, dos valores e da cultura em que o aluno está inserido, portanto, ele deve buscar garantir ao seu aluno a apropriação desses fatores, sendo a interação professor-aluno o principal método para que o aluno consiga se apropriar desses elementos.

O decreto nº 5.626/05, que regulamenta a lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, garante que as interações sejam realizadas em Libras, por essa ser a primeira língua do indivíduo surdo. A E.M.E.I.E.F Maria de

Lourdes tenta garantir que a maioria das interações sejam realizadas em Libras, porém, essas tendem a acontecer somente com a presença da professora do AEE e com os colegas mais próximos da aluna surda. Sem o uso da língua de sinais essas interações se tornam mais difíceis, portanto, o ensino dos saberes acadêmicos se tornam quase inacessíveis pelo fato de os professores do ensino regular não saberem Libras, sendo assim, essa responsabilidade fica, praticamente, sob o atendimento educacional especializado e esse procura formas de fazer com o aluno consiga acompanhar a turma, como exemplifica a PAEE “[...] quando ela não entende, quando é assunto novo acabamos fazendo uma revisão e ela vai captando as informações [...]” (PAEE, 2019, p.8). Essa metodologia acaba explicitando a dificuldade que surge sem a presença do intérprete de Libras em sala de aula, pois esse profissional seria responsável por garantir que os conhecimentos expostos fossem entendidos, pelos surdos em sua língua.

Segundo Lacerda e Bernardino (2009), o intérprete e o professor devem atuar em conjunto para melhorar a aprendizagem do aluno, continuamente respeitando o papel que cada um dos profissionais desempenha, sendo a responsabilidade do ensino do professor e da garantia de que o aluno esteja tendo acesso do que está sendo ensinado em sua língua pelo intérprete. Na E.M.E.I.E.F Maria de Lourdes, a professora do AEE acaba recebendo o encargo de suprir o papel que o intérprete desempenharia, pois além de atender essa aluna no contraturno, também é solicitada pelos professores do regular para promover a mediação entre eles e a AS1, refletindo sobre essa situação a professora do AEE diz que: “é perigoso quando eles vem muito, porque assim [...] eles tiram a responsabilidade deles e acaba ficando muito sobrecarregado a sala do AEE” (PAEE, 2019, p.8), ela ainda demonstra um cuidado em informar que o que é feito pelo atendimento educacional especializado não substitui o papel que o intérprete realizaria:

[...] a rede municipal não tem intérprete né? Então o AEE ele já faz é... Essa aproximação, essa relação entre o professor e o aluno, que não é uma interpretação é uma interação, então ele não fica em todos os momentos, [...] e ele tem atendimento no turno e contra turno (PAEE, 2019, p.8)

Diferente dos professores do ensino regular da E.M.E.I.E.F. Maria de Lourdes, a professora do ensino fundamental 1 da E.M.E.I.E.F. Santo André, não recebeu oportunidade de participar de um curso básico de Libras, essa era a primeira vez que ela estava tendo contato com um aluno surdo incluso na sala de aula, para tentar se comunicar com a aluna surda 2 usava de mímica, – enquanto a mímica seria uma forma de expressar ideais e pensamentos através de gesticulações e movimentos corporais, a Língua Brasileira de Sinais “[...] é um sistema de signos compostos por regras e elementos gramaticais que permitem a seus usuários serem capazes de se comunicar e se compreender de forma efetiva.” (TURETTA; LACERDA, 2019, p.27) – ou pedia auxílio do profissional da sala de recursos da escola e dos alunos ouvintes que já estudavam com AS2 desde o ano anterior, nesse contexto foi observado que a PEF1 tentava uma aproximação direta com a aluna surda 2, mesmo que com muita dificuldade de comunicação, como ela expôs:

Mas mesmo assim eu não me apegava na... Nas dificuldades dela pra me justificar tudo que ela fazia, eu tentava, assim, é... Tratar ela naturalmente, assim como os outros, pra que ela não se sentisse, assim, tão... Exclusa, digamos né (PEF1, 2020, p. 11)

Assumir que o aluno incluso é sua responsabilidade é o primeiro passo para que o professor consiga possibilitar uma educação formal para o aluno surdo na sala de aula regular. Além disso, manter uma comunicação direta com esse aluno proporciona uma aproximação maior desse com os conteúdos trabalhados pelo o professor, assim como expõe Goldfeld (2002):

O pensamento conceitual não é inato, ao contrário, a criança precisa percorrer um longo processo para alcançar este tipo de pensamento. Nesse processo, a linguagem do adulto exerce um papel fundamental. A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende por meio de suas relações sociais, os conceitos de sua comunidades e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade. (GOLDFELD, 2002, p. 66-67)

Nas observações foi possível perceber que nas duas escolas estudadas ambas as alunas surdas demonstram uma preferência por aqueles colegas de turma que sabem Libras, isso ocorre por existir um canal de comunicação entre eles e quanto mais convivem com as alunas surdas, mais os alunos ouvintes aprendem da língua de sinais e intensificam o laço de afinidade entre eles, como indaga a professora do ensino fundamental 1 da E.M.E.I.E.F. Santo André:

[...] eles já vieram de uma... De um relacionamento na série anterior, então na medida do possível eles interagem, há aquelas que se sobressaem mais, [...] você observa que não são todos que interagem com ela, mas no meio dessa... Tem aqueles que se destacaram, assim, uma afinidade e ela também, é muito visível as preferências dela na sala de aula, então, ficava muito claro isso. (PEF, 2020, p. 11)

Essa interação além de criar um laço entre os alunos, também é positiva, pois ambas as alunas surdas buscam a ajuda dos colegas ouvintes para conseguirem acompanhar a turma. Nas duas escolas se observou que esses colegas ouvintes sentam próximos às alunas surdas e buscam auxiliar na resolução das atividades propostas em sala, no recreio e no horário da saída eles se reúnem para conversar e brincar. Nos dois contextos esses colegas e as alunas surdas estudaram na mesma sala no ano anterior, então por já se conhecerem da série anterior e pelo convívio diário, os ouvintes possuem uma boa compreensão do básico da Libras. As duas alunas, porém, apesar de idades e séries diferentes, não possuem ainda o domínio aprofundado da língua de sinais, portanto, o grau de interação entre os alunos é básico e se limita mais para comunicação, em rodas de conversa em que elas estão presentes, a língua oral é a principal utilizada e em alguns momentos os colegas sinalizam ou usam de mímica para que elas possam entender o contexto da conversa.

A Libras é valorizada como primeira língua do sujeito surdo, porém, faltam profissionais que façam uso da língua de sinais e que consigam melhorar o atual sistema educacional oferecido. As figuras que mais se esforçam para que a língua de sinais seja valorizada são as professoras do AEE e os colegas próximos as alunas surdas. Os professores do regular não conseguem estabelecer um canal de comunicação com essas alunas e sem o intérprete em sala de aula, o ensino dos

conteúdos não é satisfatório para que a aprendizagem seja integral, mas mesmo nesse contexto, as interações são realizadas e o que são feitas em língua de sinais se torna muito significativo para o desenvolvimento dos alunos.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Na educação de surdos é preciso se atentar principalmente nas particularidades linguísticas dos alunos inclusos, considerando seus modos de compreender e sistematizar os conceitos compartilhados em sala de aula, principalmente percebendo que os alunos surdos não apreendem os saberes da mesma forma que os alunos ouvintes, sua concepção de mundo é na maior parte visual, as estratégias de ensino, então, devem estar voltadas para que essa singularidade seja valorizada e beneficiada, segundo Lacerda; Santos e Caetano (2013) a sala de aula deve ser preparada para que o aluno surdo possa estabelecer ligações com as experiências que o aluno vivencia fora do ambiente escolar, assim, “contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p.185)

Portanto, o professor precisa fazer com que as estratégias tornem a aprendizagem desses alunos mais significativas e visuais, buscando na realidade desses, metodologias que utilizem a artifícios visuais para que o ensino seja mais natural e coerente fazendo com que os alunos surdos se sintam verdadeiramente pertencentes ao ambiente educacional.

A inclusão de alunos surdos em sala de aula deve está acompanhada de muitas mudanças, tanto na estrutura física como curricular da instituição de ensino, bem como na prática do professor que agora irá ter um aluno incluso. Nessa situação, o professor necessita perceber as mudanças que estão por vim e se adaptar a elas, para que o ensino seja efetivo. Nessas mudanças, o professor deverá levar em consideração que além de se comunicarem através de outra língua de modalidade diferente da sua, deverá, também, compreender que os surdos possuem suas próprias particularidades e apreendem o mundo de forma singular, logo, o planejamento deve ser voltado para o atendimento das particularidades dos

alunos surdos e dos ouvintes, proporcionando um ensino-aprendizagem de qualidade para ambos.

Essa compreensão diferenciada está ligada a uma construção de significados que se dá através de uma percepção visual. Por não ouvirem, os surdos procuram nos outros sentidos o entendimento do que acontece ao seu redor, então, utilizam a visão como forma de compensar a falta da audição, esse é um “processo de desenvolvimento, por meio do qual as crianças com deficiência podem alcançar o mesmo grau de desenvolvimento que as normais [...] por caminhos, formas e modos diferentes.” (CAVALCANTE, 2017, p.82). A escola e os professores devem montar suas estratégias de ensino buscando nos recursos visuais a assimilação do conteúdo proposto, constituindo-se um planejamento que não só utilize a língua de sinais, para a transmissão do conteúdo, mas usar os mecanismos visuais para favorecer a estruturação do pensamento e conhecimento desses alunos.

Lacerda, Santos e Caetano (2013), nesse sentido compreendem que se faça uma pedagogia que procure estratégias articuladas para atender as especificidades linguísticas do surdo e sua imersão no mundo, fazendo uso de recursos que empregue mais a visão para compreensão, explorando as capacidades visuais que a língua de sinais pode oferecer e permitindo a participação direta do aluno na sala de aula:

[...] é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso gestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186)

Os docentes, então, carecem de pesquisar e estudar para encontrar formas de fazer sua prática pensando na inclusão de alunos surdos e ouvintes, de modo que esses possam atuar, oportunizando as mesmas condições. Dessa maneira, o professor estará fazendo um planejamento que vise, de fato, o ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Nos discursos dos professores do ensino regular da E.M.E.I.E.F Maria de Lourdes, observou-se uma concordância quando abordado o assunto sobre o planejamento educacional, os professores explicitaram que buscam elaborar um que atenda a todos os alunos na sala de aula e que solicitam o auxílio constante da professora do AEE para conseguir realizar o planejado, porém, percebeu-se que a visão de “todos”, que alguns professores citam, se direciona a uma parte da turma, como expõe o professor de matemática (2019):

É meu planejamento é feito de maneira geral para todos, pra todos os alunos, então, ela acompanha a turma, quando, aí quando eu ta com dificuldade, que ela me procura, eu vou até a sala de recursos e peço auxílio dos professores da sala de recursos. (P1, 2019, p. 1).

Na compreensão desse professor, um planejamento feito para todos, seria um que é direcionado aos alunos ouvintes e à aluna surda. Caberia a aluna, a incumbência de acompanhar a turma e apenas quando ela o procurasse, com dificuldade, que ele iria buscar direcionar-se aos profissionais da sala de recursos para pedir auxílio, ou seja, o planejamento é direcionado a maioria ouvinte. Esse tipo de discurso prejudica diretamente a AS1, sem ter um currículo pensado também para ela o professor esquece de atender suas especificidades, a instituição de ensino precisa então intervir nesse tipo de situação para garantir que a inclusão aconteça, assim como fala Cavalcante, Soares e Santos (2014):

Faz-se necessário que a intervenção pedagógica aceite a diferença desse alunado, pois ele possui língua, cultura e identidade própria, proporcionando meios eficazes para que o indivíduo possa ter acesso à educação respeitando sua condição enquanto sujeito surdo. (CAVALCANTE; SOARES, SANTOS, 2014, p. 105-106).

Nessa situação descrita por P1 não foi observado a aluna surda 1 pedindo seu auxílio, ela demonstrou uma abertura maior para pedir ajuda dos colegas que sabiam Libras ou deixava para pedir auxílio no contra turno do Atendimento Educacional Especializado. Quanto a solicitação de auxílio por parte dos professores do regular, não se observou eles pedindo esse tipo de auxílio, o que

se assistiu, algumas vezes, foi a solicitação para que os profissionais da sala de recursos traduzissem as orientações de trabalhos e conteúdos, assim como o professor de geografia (2019) indaga:

[...] eu sempre chamo o pessoal, da... Daqui da educação especial né? Pra exatamente fazer esse acompanhamento, sempre alguma vai lá, aparece e acompanha né? A explicação, orientação de trabalho né? Então é nesse sentido que... Que a gente busca né? Atender essas especificidades dos alunos (P3, 2019, p. 6)

A professora do AEE (2019), também afirma que os professores do regular da E.M.E.I.E.F Maria de Lourdes fazem essa procura na sala de recursos para tirar dúvidas de como expor o conteúdo para que a aluna consiga se apropriar, porém, como já afirmado na categoria anterior, a procura frequente desses professores acaba gerando uma sobrecarga do AEE e de suas profissionais. Pode-se inferir, então, que o planejamento adotado pelos professores não atende a aluna de forma integral, já que sua elaboração não é produzida para assistir suas características linguísticas. Essa não atenção, no ensino acaba gerando uma prática excludente, pois inclusão “Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes.” (LACERDA, 2006, p. 182).

Como comentado, não foram observados momentos em que os professores solicitam auxílio do AEE, todavia, a professora de ciências relata que para melhor assistir a aluna, opta por aulas com métodos mais concretos para complementar suas aulas, um exemplo que ela dá é do uso de boneco anatômico para o estudo da anatomia humana, isso colaborava para uma melhor compreensão do conteúdo pela aluna. Ela informou que juntamente com a professora do AEE organizava essas aulas práticas, além disso, buscava ilustrar o conteúdo para melhor visualização da AS1, na sala do atendimento educacional especializado é possível encontrar cartazes, da disciplina de ciências, que a professora produziu e também, produções da AS1:

[...] o que mais me preocupava era isso [...] até pra complementar minhas aulas eu fazia a prática, eu trazia o boneco anatômico, eu fazia cartazes pensando nela, os outros não, os normais tudo bem, aí eu, meu deus, iluminai, me dê sabedoria como lidar, porque a LIBRAS pra mim não ta. (P2, 2019, p.2)

Evidencia-se que mesmo não possuindo formação específica para trabalhar com alunos surdos, a professora se preocupava em buscar formas de fato incluir a aluna, fazer com que ela se sentisse pertencente ao espaço e de que a aprendizagem esteja acontecendo. Sentir-se parte do ambiente escolar é um sentimento positivo e importante para que o desenvolvimento educacional venha a acontecer.

A realidade observada nem sempre foi positiva, houve ocasiões em que alguns professores não demonstravam a mesma preocupação com a aprendizagem da AS1, executando sua aula sem se importar se ela estava acompanhando o conteúdo, discutido as temáticas trabalhadas, fazendo os exercícios propostos e principalmente, se ela estava entendendo o que estava acontecendo ao seu redor, essa não preocupação acaba negando à pessoa surda o seu direito de conseguir se apropriar dos conhecimentos historicamente construído e das experiências que são geradas durante o período de aula, portanto, esse tipo de prática excludente precisa ser combatida, esses professores precisam entender que não podem se acomodar oferecendo um ensino superficial a esses alunos, mas sim reconhecer e respeitar as diferenças deles, procurando superá-las por meio de metodologias que garantam que possam atingir os conceitos científicos mais elaborados de forma reflexiva e autônoma, pois “o respeito aos indivíduos, em suas diferenças, [...] significa produzir meios e recursos que lhes possibilitem realizar livre e autonomamente todas as atividades e necessidades que “plenifiquem” o ser humano.” (KLEIN; SILVA, 2012, p.33).

É compreensível que a inclusão de um aluno surdo, no ensino regular acaba resultando em um desafio para esses professores, que mesmo sem formação precisaram lecionar nessa nova prática, porém, ignorar o aluno surdo e seguir atuando da mesma forma que fazia em uma turma somente de ouvintes é a metodologia mais inapropriada para conseguir superar essa situação, nessa metodologia os alunos surdos devem paulatinamente acompanhar a matéria,

esperando “[...] que eles se comportem como ouvintes acompanhando os conteúdos apresentados.” (LODI; LACERDA, 2009, p. 14) e nesse caso os profissionais acabam por se acomodarem em uma prática excludente, provocando maiores problemas para a formação educacional e social desses alunos.

A professora do ensino fundamental 1 entende essa premissa e explicita que muitas vezes não diferenciou a atividade da AS2 dos demais alunos, mas para que ela conseguisse acompanhar a turma, tentava da melhor forma possível fazê-la entender o conteúdo, porém houve momentos em que a aluna surda 2 não foi assistida e que para superar isso usava o alfabeto datilológico para comunicação e explicação do conteúdo:

[...] eu vejo que tudo o que os outros precisam aprender, ela precisa aprender também, então por esse lado, eu não fiz muitas diferenças não [...] a minha preocupação era de como eu vou transmitir pra ela a mesma coisa que eu transmiti para os outros. Como se eu não tenho esse domínio da linguagem? Da língua né? Que ela precisa de Libras [...]. Em muitos momentos [...] a atividade era quase que a mesma, agora na hora de ir lá com ela, eu tentava na medida do possível fazer com que ela entendesse o que eu queria que ela aprendesse ali [...] E poucas vezes eu diferenciei a atividade dela com a dos outros, poucas vezes, então na minha mesa preguei algumas coisas de Libras, que os meninos me ajudavam, aquele pessoal da educação especial, eu colocava ali e na hora da mensagem corria lá, era uma letra, era um número, como que eu vou ler essa palavra pra ela né? E era assim que eu procurava fazer, trazia ela pra minha mesa ou eu ia lá com ela [...]. (PEF1, 2020, p. 11-12)

Durante o período de observação, foi contemplado um desses acontecimentos, onde a PEF1 explicava o conteúdo e pedia para que os alunos repetissem uma sequência numérica que ela cantava oralmente e em Libras, assim, além de memorizarem na língua oral também a faziam em língua de sinais. Nesse circunstância a aluna surda 2 se matinha muito atenta à explicação e memorização do conteúdo. Após a exposição a professora chama a AS2 e uma colega próxima a ela para responderem uma atividade, com a ajuda da outra criança e em Libras a professora auxilia AS2 a responder a atividade. Nesse contexto, foi visível o quanto a aluna surda 2 se manteve motivada a participar e a realizar as propostas de atividade da PEF1.

Apesar de ser a primeira vez que trabalha com alunos surdos, a professora do ensino fundamental 1, possui responsabilidade em entender que aluna surda 1 precisa receber a mesma oportunidade de ensino que os ouvintes, mesmo que não diferencie as atividades, mas que procure situar a aluna surda nas dinâmicas que são realizadas na sala de aula, “[...] não se trata de ignorar essas dificuldades, mas de eliminar suas causas, de enfrentá-las, de não acomodar-se a elas.” (KLEIN; SILVA, 2012, p. 34) e para a superação é necessário que essa prática educacional seja mais transformadora, humanista e igualitária em oportunidades.

As estratégias de ensino relatadas expõem o quanto os professores participantes desse estudo não estão preparados para trabalhar com alunos surdos inclusos na sala de aula regular, o fato de não haver uma língua comum entre aluno surdo e professor ouvinte prejudica o desenvolvimento desse aluno. A inclusão vai além de só inserir o aluno surdo na sala de aula, é necessário que ele tenha suas particularidades respeitadas, principalmente a possibilidade de participar ativamente das discussões, atividades e eventos que venham a acontecer dentro da sala de aula e em todo ambiente escolar.

DIFICULDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Em se tratando da educação de surdos as já citadas, a lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dos meios de expressão que são associados a ela, a reconhecendo como um meio de comunicação natural, que possui gramática própria e garantindo a inserção do ensino da Língua Brasileira de Sinais em alguns cursos de graduação e o decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei de Libras e que provê a educação bilíngue como orientadora para educação de surdos, bem como outros parâmetros para a realização dessa educação, essas legislações garantem a inclusão em sala de aula de pessoas surdas, em vista disso, a educação dos surdos deve ser pautada no respeito à surdez, a comunidade surda, a cultura surda, a língua de sinais, sendo uma inclusão sem discriminação e não se tornando uma exclusão.

Embora existam políticas públicas para garantir os direitos dos surdos, ainda se observam práticas que vão contrárias às legislações, consistindo em falta de conhecimento e formação na temática ou resistência quanto a inclusão de surdos

na sala de aula regular, essas realidades ocorrem principalmente pela língua diferenciada que esses alunos usam, pois com a inclusão, as escolas e seu corpo docente devem se reorganizar e se adaptar para oferecerem ambientes estimulantes ao desenvolvimento psíquico, físico e linguístico, não somente dos alunos surdos, mas dos alunos ouvintes também, como afirma Lacerda (2006): “A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados.” (LACERDA, 2006, p. 181).

A proposta de educação inclusiva se baseia no intento de respeito às diferenças singulares, para que através do convívio os preconceitos sejam desprezados do meio social (LACERDA, 2006), porém, para que esse modelo seja efetivado é necessário que haja uma revisão curricular em toda instituição de ensino, reformulando o currículo acadêmico para atender as características específicas dos alunos inclusos, os professores deveram receber formações que os tornem aptos para ensinar a todos, mas não um ensino a todos de forma geral e sim ensinar a todos em suas particularidades, ou seja, um ensino de diferentes modos, fazendo com que todos os alunos tenham suas particularidades atendidas, direcionando o ensino-aprendizagem para assistir as individualidades sociais, culturais, físicas e, principalmente no caso dos alunos surdos, linguísticas, assim como diz Meló, Araújo e Soares (2012):

[...] se a diferença é lembrada, o processo ensino-aprendizagem pode ser tomado de forma menos distorcida, porque tem como ponto de partida as peculiaridades linguísticas, culturais e sociais de cada população. Dessa forma, o conhecimento adquirirá sentido e poderá contribuir para o desenvolvimento do aluno em níveis socioafetivos e cognitivos. (MELÓ; ARAÚJO; SOARES, 2012, p. 344)

Dado que um ensino de qualidade deve ser aquele igualmente oferecido para todos, garantindo seu acesso significativo aos conhecimentos historicamente adquiridos e respeitando suas características individuais, uma reformulação no currículo e novas formações para os professores, devem ser feitas para que ocorra de fato uma inclusão. As formações para os professores deve receber um destaque maior, por ser ele que terá maior interação com os alunos, portanto, estar capacitado

nesse contexto educacional é imprescindível para efetividade de uma educação inclusiva.

Em divergência da teoria a realidade encontrada nas pesquisas é de que a maioria dos professores atuantes no ensino regular não receberam formação para trabalhar com pessoas surdas, assim como expressa Bueno (2011) de que mesmo com todas as críticas que são direcionadas às formações tradicionais desses professores, pouco foi feito pela área da educação especial para que essa situação mudasse o que se tem visto são maiores exigências de um apoio especializado, porém não se buscou de fato dar sentido a essa ação, entendendo que esses profissionais:

[...] assumem jornada dupla de trabalho, que têm um mínimo de horas remuneradas de atuação extraclasse, que enfrentam turmas superlotadas, sem falar no sobre-trabalho doméstico que muitas têm de enfrentar, não têm condições efetivas para se aprimorarem continuamente em sua ação docente. (BUENO, 2011, p. 193)

Com a inclusão dos alunos surdos diversos foram os desafios que surgiram para os professores do ensino regular, visto que teriam que lidar com as especificidades da surdez, a insegurança por não estarem capacitados, turmas com grande número de alunos, carga horária lotada, entre outras situações que dificultam o alcance de uma educação de qualidade para esses alunos.

Conforme identificado na pesquisa, em que dos 5 professores entrevistados, apenas a professora atuante no atendimento educacional especializado da E.M.E.I.E.F. Maria de Lourdes possuía formação específica para trabalhar com alunos surdos, como demonstra o quadro abaixo de acordo com as respostas nas entrevistas, mostra se os professores participantes possuíam formação específica para trabalhar com alunos surdos:

Quadro 02 – Formação específica

Professores participantes	Formação
Professor de matemática – P1	“Não” (P1, 2019, p. 1)
Professora de ciências – P2	“A não ser esse curso de LIBRA que não é praticado já fica pelo ar, fica pelo meio da estrada.” (P2, 2019, p. 3)

Professor de geografia – P3	“Não, não tenho uma formação específica.” (P3, 2019, p. 6)
Professora do AEE – PAEE	“Nós temos assim uns cursos na área né? Porque quando comecei a trabalhar nessa área, não tinha língua de sinais, eu trabalhei... Entrei na área da comunicação total, então tudo se usava, tudo que podia de recursos visuais nós fazíamos pra que essa pessoa surda compreendesse e daí então nós começamos a fazer essas formações né? A minha primeira formação foi na UFPA, hoje UFOPA né? Uma oficina e daí não paramos de fazer essa formação continuada, depois estudando mais eu to descobrindo que eu ainda não sei muito, no curso de Letras-Libras né? Então eu digo, meu Deus falta aprender muita coisa, mermo com pós em Libras a gente acaba tendo que aprender sempre.” (PAEE, 2019, p. 9)
Professora do ensino fundamental 1- PEF1	“Nenhuma, minha formação foi com a aluna surda esse ano.” (PEF1, 2019, p. 12)

Fonte: Vieira (2022)

Essa realidade expressa que a falta de formação acaba gerando uma inquietação, pois eles precisam apresentar resultados positivos, independente de todas as adversidades. Esse cenário acaba provocando um distanciamento entre o professor e o aluno, como comenta a professora do ensino fundamental 1 da E.M.E.I.E.F. Santo André:

Sempre quando meu diretor perguntava né? Como é que ta? Eu digo que olha sinceramente é uma angustia, que tu não saber lidar com aquela situação é muito triste e eu muitas vezes, com certeza, eu tenho que admitir que ela fico um pouco assim de lado. (PEF1, 2020, p. 11)

Essa angustia poderia ser superada se houvesse um estímulo para formações continuadas para esses professores e de acordo com a mesma professora, são oferecidas algumas formações, todavia, são em horários incompatíveis com o cronograma dos professores, por possuírem muitas turmas e, na maioria das vezes, trabalharem em mais de dois turnos, como comenta a professora do ensino fundamental 1: “Então, eles estão abrindo umas formações, mas assim, pela vida da gente ser tão corrida, a gente não consegue [...]” (PEF1, 2020, p. 12). Tendo esse contexto uma intervenção é mais que necessária para que sejam ofertados cursos em períodos que os professores possam realiza-los, Padilha

(2014) expressa sobre como os professores também necessitam de mais oportunidades de acesso ao conhecimento para que possam desenvolver uma prática educativa que assista as diferenças dos alunos surdos e também dos ouvintes:

Professores “reais”, mediadores do acesso dos alunos ao conhecimento, necessitam de mediadores de “seu” acesso ao conhecimento. As necessidades são, portanto, mútuas. Os caminhos da diversidade também são de mão dupla; as dificuldades e os impasses exigem estratégias alternativas e políticas públicas comprometidas com a educação e, essas, por sua vez, requerem estudo, conhecimento e atitude justa e corajosa dos que se assumem como professores e/ou gestores. (PADILHA, 2014, p.114)

A responsabilidade pelo ensino-aprendizagem desses alunos não é somente do professor, mas de todos os profissionais que estão presentes no ambiente educacional, a escola como um todo necessita criar e estudar estratégias para promover formações específicas que possuem foco na surdez, na língua de sinais e em metodologias de ensino diferenciadas, como também, oferecerem um ambiente onde a língua de sinais seja valorizada e participante contínua na vida desses alunos.

Outro desafio relatado pelos professores do regular da E.M.E.I.E.F. Maria de Lourdes é o não domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita, pela aluna surda 1, segundo o professor de geografia a não alfabetização em língua portuguesa gera dificuldades para que os professores consigam aplicar atividades com AS1: “É a alfabetização deles que não é trabalhada, tendeu?! Então se não é trabalhado isso, é fica difícil dele realmente acompanhar esse processo” (P3, 2019, p.7) essa situação cria um empecilho para que a aluna resolva algumas atividades ou tenha participação ativa na aula, uma vez que as aulas em sua maioria não contemplam a diferença linguística. Segundo Cavalcante (2014), todo o ambiente escolar deveria “estruturar-se fisicamente e pedagogicamente para oferecer a LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, em momentos específicos e com a valorização da língua de sinais.” (CAVALCANTE, 2014, p.130), portanto, as atividades deveriam, inicialmente, ser realizadas utilizando a língua de sinais e posteriormente na modalidade escrita, exigir que a pessoa surda

utilize a língua portuguesa para que consiga participar das dinâmicas de sala de aula não é o modelo ideal para que ela alcance uma aprendizagem satisfatória.

Na sala de recursos da E.M.E.I.E.F. Maria de Lourdes a professora do AEE busca melhorar esse desempenho da AS1, realizando atividades que ajude na sua leitura, escrita e compreensão da língua portuguesa. Algumas provas são realizadas na sala de recursos, principalmente quando a aluna falta no dia das suas aplicações. Assim, quando realizada no AEE a prova é feita por meio da tradução dos comandos para a Libras, a aluna surda 1, então, responde e depois as professoras corrigem os erros ortográficos, sem mexer no conteúdo das respostas da aluna. Mesmo tendo o apoio do atendimento educacional especializado para melhor desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a AS 1 ainda necessita de tradução e interpretação para resolução de provas e atividades.

Na E.M.E.I.E.F. Santo André a professora do ensino fundamental 1 expõe sua preocupação em não ter um ambiente adaptado com recursos que propiciem a educação de uma pessoa surda, critica também a ausência de material de apoio de Libras disponível na sala para que ela consiga se comunicar com a aluna surda 2:

Primeiro lugar na minha sala não tinha um cartaz que me... Que me mostrasse, por exemplo assim o alfabetário datilológico, [...] e agora já no finalzinho que [...] professores surdos levaram e eu pedi pro diretor, que eu preciso [...] desse material, que não tem. (PEF1, 2020, p. 12)

Essa atitude da PEF1 gera um impacto diferente na vida escolar de alunos surdos inclusos, pois mesmo não tendo um ambiente adaptado, nem materiais de apoio ou uma formação adequada a professora demonstra preocupação em se comunicar e ensinar utilizando a língua de sinais. Não ter todo este aporte irá causar um desenvolvimento educacional mais lento na vida da AS2, porém, o respeito pela condição da surdez e a língua da aluna fará com que a professora consiga manter uma relação mais direta com sua aluna, assim como comenta Lacerda e Lodi (2014):

Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e porque os mecanismos de resistência são construídos (tanto pelos alunos como por eles próprios). Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes. (LACERDA; LODI, 2014, p.146)

A professora do AEE da E.M.E.I.E.F. Maria de Lourdes quando perguntada sobre a principal dificuldade encontrada na inclusão da aluna surda 1 no ensino regular, ressaltou:

A barreira maior que eles (professores) tem é a barreira de atitude humana dos profissionais porque quando os profissionais conseguirem enxergar esse aluno e ter a atitude acessível ao conhecimento pra esses alunos com certeza será bem melhor, assim como a atitude familiar, a família é... Não sabe falar em Libras com essas pessoas que já estão no seu núcleo familiar e acabam deixando eles pra depois, [...] então no momento que a família e o docentes eles romperem essa atitude deles que é a de comunicação, buscar se relacionar, se comunicar com esses... Com essas pessoas surdas vai melhorar muito, então aí não depende se ele sabe ler ou escrever depende da atitude do relacionamento humano. (PAEE, 2019, p.9-10)

A barreira que a PAEE destaca não cabe somente à escola e a família, ela compete a toda a sociedade, quando todos reconhecerem e respeitarem as especificidades das pessoas surdas uma nova educação também surgirá. Uma educação para surdos deve ser voltada para além da acumulação dos conteúdos acadêmicos, ela deve construir um cidadão que supera as barreiras que são impostas em seu meio social, transformando-se e transformando sua realidade. Pois é esse o verdadeiro poder da educação, e para isso ela deve ser de qualidade, deve ser para todos, respeitando e valorizando as particularidades existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e as entrevistas permitiram entender que a educação para pessoas surdas no município ainda é cheia de desafios, isso se dá principalmente por conta de não haver uma maior valorização da Língua Brasileira de Sinais durante as interações linguísticas entre as alunas surdas e os ouvintes. Além da falta de preparo de muitos professores do ensino regular, que necessitam

de mediação, principalmente no caso da E.M.E.I.E.F. Maria de Lourdes, para conseguirem se comunicar com a aluna surda 1, essa situação sobrecarrega a professora do atendimento educacional especializado, pois ela passa a tentar suprir a falta que um tradutor - interprete de Libras tem em sala de aula.

Foi possível perceber que a Libras é a principal fonte linguística utilizada pelas alunas surdas de ambas as escolas pesquisadas e que elas demonstram preferência em conversar com aqueles colegas de turma e professores que também usam a língua de sinais para se comunicar com elas. Verifica-se, então, que essa preferência ocorre por conta de serem essas pessoas com quem as alunas estabelecem interações significativas. Portanto, em um ambiente em que surdos e ouvintes convivem juntos a língua de sinais é a melhor ferramenta para que esses estabeleçam vínculos sociais.

Constatou-se ao longo desse estudo que a educação observada carece principalmente de estratégias de ensino que assista a diversidade encontrada em sala de aula, essas estratégias acontecem quando a gestão, os docentes e o atendimento educacional especializado se aliam em uma frente que planejem coletivamente um currículo direcionado em sistematizar um ensino-aprendizagem inclusivo. Esse currículo deve organizar materiais pedagógicos, métodos diferenciados de ensino e um ambiente em que a diversidade dos surdos e dos ouvintes seja explorada, valorizada e respeitada, por fim, promovendo experiências integrais de desenvolvimento pessoal, social e educacional.

Essa realidade leva a refletir sobre como uma reestruturação é necessária na educação de surdos, tendo como cerne uma inclusão que seja verdadeira – não uma que somente coloque esses alunos na sala de aula com assistência mínima – é preciso se pensar em um currículo que tenha foco na construção social, buscando uma aprendizagem que transforme os conhecimentos historicamente construídos em ferramentas de reconhecimento de si e do outro, de respeito e de participação ativa no mundo.

Para tal, o ensino deve ser bilíngue, utilizando de recursos tecnológicos e humanos, como o tradutor/Intérprete de língua de sinais na sala de aula; competência do corpo docente e dos demais que trabalham na escola, assim, um

conhecimento básico de Libras é pertinente nesse caso; um adulto que faça parte da comunidade surda, para que possa servir de orientação para os alunos e por fim, afirmando uma proposta que respeite as condições da surdez e o desenvolvimento escolar efetivo e social desse surdo, os professores do ensino regular carecem de formações que lhes forneça conhecimento sobre estratégias de ensino que atenda as particularidades dos seus alunos. Sendo dessa maneira que se estará respeitando a identidade do surdo bem como seus direitos, sua cultura e proporcionando uma vivência interacional e prazerosa na sua vida escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. Da classe especial à classe regular: um estudo da dinâmica interativa entre alunos surdos e ouvintes. In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial**: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES. 2008. p. 44-53.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5. 626. **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, dez. 2005. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9961-decreto-5626-2005secadi.pdf>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**, Abr, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SOARES, Liliane Viana; SANTOS, Patrícia Siqueira dos. O atendimento educacional especializado na educação de surdos: impasses e possibilidades. In: CAVALCANTE, Eleny Brandão; PINHEIRO, Daiane. (orgs.). **Bilinguismo e educação de surdos**. Recife: Imprima, 2014. p.77-108.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. Reflexões sobre o currículo e a educação de surdos: tangenciando a proposta de uma educação bilíngue. In: CAVALCANTE, Eleny Brandão; PINHEIRO, Daiane. (orgs.). **Bilinguismo e educação de surdos**. Recife: Imprima, 2014. p. 109-134.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. A educação especial e os fundamentos marxistas da educação em Vigotski. In: SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; BARBOSA, Marily Oliveira; BRIEGA, Diléia Aparecida Martins. (Orgs.). **Pesquisas em educação especial**: fios e desafios. Curitiba: Appris, 2017. 1 ed. p.79-93.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In : LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. cap. 8. p. 127-141.

GODFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre a experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 05 de jan. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. cap. 4. p. 65-79.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Feitosa Broglia de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. cap. 1. p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos.; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Feitosa Broglia de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCAR, 2013. cap. 01. p. 185-200.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Língua de sinais como língua das comunidades surdas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Orgs). **LIBRAS:** aspectos fundamentais. Curitiba: InterSaberes, 2019.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e o sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010. 9 ed. p. 25-53.

MELÓ, Ana Dorziat Barbosa de; ARAÚJO, Joelma Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulaila. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. cap. 19. p. 333-371.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Feitosa Broglia de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCAR, 2013. cap. 01. p. 13-26.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014. cap. 7. p. 113-126.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03>>. Acesso em: 05 de jan. de 2020>.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.