



O PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO

Mariá Rêgo Tenório de Albuquerque¹

Universidade Federal de Alagoas

Elisangela Leal de Oliveira Mercado²

Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Com a Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue passa a ser um direito fundamental dos estudantes surdos, consolidando-se como um importante dispositivo jurídico à inclusão escolar. O aumento na matrícula de crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a adesão ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é visto como um desafio aos professores que devem alfabetizar até o 2º ano do Ensino Fundamental. A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso realizado numa escola pública municipal de Maceió-AL, através de observações de aula e de entrevistas, objetivando examinar como o ambiente escolar e familiar possibilitam a inclusão de uma criança surda no primeiro ano do Ensino Fundamental. Como aporte teórico sobre surdez e práticas educacionais com surdos, o presente artigo destaca as obras de Strobel (2013), Gesser (2009), Skliar (2026) e Karnopp (2004). Os resultados apontaram que existe um esforço por parte da comunidade escolar para promover a inclusão e o desenvolvimento da criança surda, mas apesar do avanço legal as práticas educacionais voltadas à inclusão e promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdas ainda é um grande desafio para a escola, devido às lacunas na formação profissional da professora, a não proficiência da comunidade escolar em Língua Brasileira de Sinais (Libras), a falta de recursos e materiais acessíveis e um currículo que considere a Libras como primeira língua (L1) e a língua de instrução, ou seja, a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda (L2).

Palavras-chave: Surdez; Educação Inclusiva; Libras; Educação Bilíngue.

THE ROLE OF THE SCHOOL AND FAMILIAR ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT AND INCLUSION OF A DEAF STUDENT

ABSTRACT

With the Law nº 14,191/2021, bilingual education becomes a fundamental right of deaf students, consolidating itself as an important legal provision for school inclusion. The increase in the enrollment of deaf children in the first years of Elementary School and adherence to the National Literacy Child Commitment is seen as a challenge for teachers who must have taught literacy by the 2nd year of Elementary School. This research is a case study carried out in a municipal public school in Maceió-AL, through class observations and interviews, aiming to examine how the school and family environment enable the inclusion of a deaf child in the first year of Elementary School. As a theoretical contribution to

¹ Mestranda na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Aluna de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Maceió, Alagoas, Brasil. Av. Lourival Melo Mota, S/n, Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas, Brasil, CEP: 57072-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1890-9071>. E-mail: mariartalbuquerque@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta II (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Av. Lourival Melo Mota, S/n, Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas, Brasil, CEP: 57072-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2815-4813>. E-mail: elisangela.mercado@cedu.ufal.br.

deafness and educational practices with deaf people, this article highlights the works of Strobel (2013), Gesser (2009), Skliar (2026) and Karnopp (2004). The results showed that there is an effort on the part of the school community to promote the inclusion and development of deaf children, but despite legal advances, educational practices aimed at inclusion and promoting the development and learning of deaf children are still a major challenge for the school, due to gaps in the teacher's professional training, the lack of proficiency of the school community in Brazilian Sign Language (Libras), the lack of accessible resources and materials and a curriculum that considers Libras as the first language (L1) and the language of instruction, that is, the Portuguese language in written form as a second language (L2).

Keywords: Deafness; Inclusive Education; Libras; Bilingual Education.

EL PAPEL DEL ENTORNO ESCOLAR Y FAMILIAR EN EL DESARROLLO E INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE SORDO

RESUMEN

Con la aprobación de la Ley nº 14.191/2021, la educación bilingüe pasa a ser considerada un derecho fundamental de los estudiantes sordos, consolidándose como un importante dispositivo jurídico para la inclusión escolar. El aumento de la matrícula de niños sordos en los primeros años de la Educación Primaria y la adhesión al Compromiso Nacional por la Niñez Alfabetizada es visto como un desafío para los docentes que deben alfabetizar hasta el 2º año de la Educación Primaria, también a los niños sordos nacidos en familias de oyentes. Se trata de un estudio de caso realizado en una escuela pública municipal de Maceió-AL, a través de observaciones de aula y entrevistas semiestructuradas con la madre del niño sordo, la profesora de aula y el intérprete de Libras. Los resultados demostraron que existe un esfuerzo por parte de la comunidad escolar para promover la inclusión y el desarrollo de los niños sordos, pero a pesar de los avances legales, las prácticas educativas encaminadas a la inclusión y la promoción del desarrollo y aprendizaje de los niños sordos siguen siendo un gran desafío para la escuela, debido a las lagunas en la formación profesional de los docentes, el no dominio de la comunidad escolar en la Lengua de Señas Brasileña (Libras), la falta de recursos y materiales accesibles y un plan de estudios que considere a Libras como primera lengua (L1) y la lengua de instrucción, es decir, la lengua portuguesa en la modalidad escrita como segunda (L2).

Palabras clave: Sordera; Educación Inclusiva; Libras; Educación Bilingüe.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ser humano acontece, principalmente, por meio da interação com o outro e com o meio em que se encontra. A interação, por sua vez, é permeada por processos de comunicação que podem se dar de diferentes formas. A língua é a forma de comunicação mais utilizada em qualquer sociedade, sobretudo a língua oral, e no caso do Brasil, o português falado. Considerando que a língua falada/ouvida é de uso majoritário pela sociedade, é preciso refletir sobre como se comunicam as pessoas que têm perda auditiva em um nível que seja impossibilitada a percepção acústica do ambiente, afetando sua aquisição da língua oral.

A primeira experiência de convivência social de uma criança se dá, na maioria dos casos, com o núcleo familiar. No que se refere ao desenvolvimento linguístico da criança

surda, a família tem um papel fundamental e determinante (Strobel, 2013). A criança pode ou não nascer em família ouvinte, ter ou não o contato com a Libras, ser oralizada ou sinalizante, usar aparelhos auditivos ou implante coclear.

A inserção da criança surda na escola possibilitará o contato dela com a Libras e o uso de metodologias que favoreçam o desenvolvimento pleno do indivíduo, considerando sua subjetividade. A escola se apresenta como um ambiente no qual deve-se promover práticas inclusivas, sendo um importante instrumento para a inclusão social, possibilitando a interação, as descobertas, a compreensão, a aprendizagem, a autonomia e a reflexão de todos. A escola é o espaço da convivência com o diverso. Uma manifestação do que vivemos enquanto sociedade.

As práticas educacionais voltadas à criança surda devem dialogar com as leis nº 10.436/2002 e nº 14.191/2021 (Brasil, 2021). A primeira reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos e, a segunda institui a educação bilíngue para surdos, garantindo que as práticas educativas realizadas com eles aconteçam através da Libras como primeira língua (L1), e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Seguindo os preceitos da lei da educação bilíngue de surdos (Lei nº 14.191/2021), todo o processo pedagógico realizado com estudantes surdos deve acontecer mediado pela Língua Brasileira de Sinais, iniciando-se a partir da educação infantil e estendendo-se ao longo da vida. Skliar (2016) explica que a educação bilíngue para surdos vai além do domínio de duas línguas. Ela representa uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e um reconhecimento político da surdez como diferença.

A aquisição da Libras por parte de uma criança surda acontece a partir da interação social, possibilitando seu entendimento de mundo e comunicação plena. A aquisição do português escrito, por sua vez, trará benefícios como a participação e inclusão social, a evolução da independência, a interação e o seu desenvolvimento intelectual através da leitura (Lacerta; Santos, 2021).

Este artigo ao examinar como o ambiente escolar e familiar possibilitam a inclusão de uma criança surda no primeiro ano do Ensino Fundamental, tem como finalidade refletir sobre a inclusão de crianças surdas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Desta forma, é possível debater sobre práticas que favoreçam a

compreensão de todos, considerando seus contextos e respeitando as crianças como sujeitos de direitos, indivíduos em sua diversidade, com suas próprias peculiaridades, vontades e histórias (Faria; Finco, 2011).

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao buscar compreender a surdez e os processos educativos formais que garantem o desenvolvimento de estudantes surdos, algumas obras ganham destaque no presente trabalho. Ao tratar do ser surdo Strobel (2013) na obra “A imagem do outro sobre a cultura surda” destaca que as pessoas surdas percebem o mundo de maneira própria diferente dos ouvintes, pois suas experiências, percepções e língua são visuais.

Em um entendimento mais aprofundado sobre a Libras o livro de Quadros e Karnopp (2004) intitulado “Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos” defende que as línguas de sinais são de modalidade visual espacial, ou seja, um sistema de signos compartilhados e recebido pelos olhos, e sua produção é realizada pelas mãos, no espaço. Corroborando com essa perspectiva Gesser (2009) na obra “Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda” desmistifica a ideia de que a Libras é apenas o português sinalizado, ao contrário “a língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística” (p. 33).

A identidade de uma pessoa surda é perpassada por questões biológicas, culturais, sociais e linguísticas. De acordo com Gesser (2009), existem duas grandes formas de conceber a surdez: patologicamente ou culturalmente. O presente trabalho adota uma postura contrária à medicalização, que compreende que o surdo precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para adequar-se à sociedade. “Cientificamente, as práticas discursivas sobre surdez, antes praticamente exclusivas da área da medicina e da fonoaudiologia, têm sido deslocadas para as áreas da educação, da linguística, da antropologia e da sociologia” (Gesser, 2009, p. 64).

Olhada através de um viés cultural, a surdez não é considerada uma deficiência, já que “não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua” (Gesser, 2009, p. 76). Durante o curso da vida, um indivíduo

interage de forma direta ou indireta com diferentes tipos de ambientes, sendo a comunicação a principal mediadora entre os variados níveis da interação.

Compreende-se que a surdez é perpassada por complexas nuances que são definidas a partir de uma série de fatores, principalmente políticos, sociais, culturais e linguísticos, resultando em múltiplas identidades e culturas surdas. “A construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas e culturais” (Skliar, 1997, p. 33 *apud* Gesser, 2009, p. 46).

Dada a complexidade nas representações de identidades surdas, Skliar (2016) as define e representa na base de quatro níveis diferenciados e politicamente independentes, sendo eles: a surdez como diferença política; a surdez como experiência visual; a surdez caracterizada por múltiplas identidades; a surdez localizada dentro do discurso da deficiência. O autor explica que o “ser surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única. “As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos” (Skliar, 2016, p. 11). A comunidade surda é plural já que as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser, como nomeado por Skliar (2016), “locais de transição”.

Os surdos que são filhos de pais ouvintes vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo em uma terra de exílio (Perlim, 1998 *apud* Skliar, 2016). Nesse contexto, o indivíduo surdo vive no ambiente da cultura dominante, a ouvinte. Quando um filho é diagnosticado com surdez, a família costuma receber as primeiras orientações de médicos fonoaudiologistas, e “o discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas” (Gesser, 2009, p. 67). Nesse contexto, a surdez costuma ser encarada como um problema, algo a ser consertado, impactando e formulando a visão sobre si mesmo da pessoa surda. Esta visão pode vir a mudar a partir do encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos, caracterizando assim o citado “local de transição” (Skliar, 2016).

Cada sujeito pertence, interage, dialoga e participa de um contexto diferente, no qual é exposto a diferentes experiências, interações, vivências e papéis, interferindo

assim na sua compreensão de mundo, aprendizagens e formação da identidade. Tal pensamento é expresso nos documentos oficiais brasileiros ao tratar da surdez como uma realidade que não é homogênea, mas multicultural, que depende do histórico de vida de cada um e das suas relações sociais desde o nascimento, assim como:

[...] surdos que têm consciência de sua diferença e reivindicam recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença, entre outros. (Brasil, 2006, p. 95).

Entendendo os indivíduos surdos como sujeitos que convivem, se apropriam e fazem parte de diferentes culturas e possuem diferentes identidades, o que os une como pertencentes à chamada Cultura Surda? De acordo com Strobel (2013), a cultura surda é a forma que o sujeito surdo entende o mundo e modifica-o a fim de torná-lo acessível e habitável. O indivíduo ajusta esses saberes de acordo com suas percepções visuais, definindo as identidades surdas. A cultura surda abrange não só as experiências visuais como também a língua, as ideias, as crenças, costumes, tecnologias assistivas e hábitos do povo surdo.

A língua de sinais é fator primordial para a manutenção da cultura surda, integrando todos aqueles que pertencem a ela, mesmo que com interesses diferentes. Strobel (2013) explica que os artefatos culturais são tudo aquilo “que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade” (Strobel, 2013, p. 43). As línguas de sinais “não são um apanhado de gestos sem princípio organizacional, mas consistem em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua” (Quadros; Karnopp, 2004, p.). Tais características são campo de estudo da Linguística da Língua de Sinais, demonstrando a presença de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática nesta língua. A Libras foi reconhecida como língua oficial do Brasil em abril de 2002 a partir da Lei Federal nº 10.436, viabilizando que indivíduos surdos se comuniquem plenamente, sem negar sua cultura ou adequar-se à cultura ouvinte.

A aquisição de língua é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, já que ele se desenvolve a partir das interações sociais com os outros e com o meio. “A principal função da linguagem é a de intercâmbio social; no entanto constituir sistema simbólico, que nos permite o pensamento generalizante, ordenando e categorizando dados da realidade, conceitualmente, é que a torna base do pensamento.” (Brasil, 2006, p. 73). Desta forma, a linguagem torna possível que os seres humanos organizem seus pensamentos, desenvolvendo seu entendimento de mundo e formando sua própria identidade.

Os avanços legais alcançados a partir das lutas e reivindicações do povo surdo (principalmente no âmbito educacional), fez com que houvesse um aumento significativo de produções acadêmicas que discutem a sua aquisição da Libras como primeira língua e do português na modalidade escrita como segunda. A escola se apresenta, muitas vezes, como o ambiente no qual a criança surda terá contato com a Libras pela primeira vez e onde serão realizadas práticas de letramento e de aquisição da leitura e escrita em português.

Diferentemente da aquisição da Libras, a aprendizagem do português na modalidade escrita demanda o uso de metodologias e recursos de ensino específicos. Lamoglia (2015, p. 3) explica que além das barreiras sociais encontradas em nível linguístico, também são encontradas barreiras pedagógicas. “Na presença de uma língua visual, uma pessoa surda não encontra nenhuma barreira para aprender seja o que for, inclusive uma língua oral. Não da forma como os ouvintes aprendem, a partir da fonologia, mas de outra, a partir do léxico” (Lamoglia, 2015, p. 11). O emprego das estratégias corretas para o ensino de surdos respeitando seu direito linguístico será a ferramenta necessária para superar tais obstáculos.

Tratar a sala de aula como espaço homogêneo em que todos aprendem da mesma forma vai de encontro ao que é entendido como Educação Inclusiva. É preciso desenvolver a percepção de que as pessoas têm necessidades diferentes e realidades diferentes que não podem ser negadas. De acordo com Lunardi (2009, p. 120):

respeitar a diferença é, nessa ordem igualitária, ignorar a situação histórica e cultural do processo de construção da diferença, entendendo que todos os

surdos vivem a sua experiência do mesmo jeito, possuem as mesmas crenças e as mesmas formas de vida.

Como já apontado anteriormente, os indivíduos surdos podem vir de uma pluralidade de contextos, além de terem uma percepção de sua própria surdez que varia de acordo com as condições dos ambientes com o qual ele teve contato, o que impacta diretamente em seu processo educacional.

A falta de práticas pedagógicas diversificadas, estrutura física e profissionais capacitados, além de políticas públicas insuficientes no que diz respeito aos estudantes com deficiência, para desenvolver uma educação voltada a sujeitos heterogêneos, tem gerado poucos resultados e uma insatisfação por parte das famílias e responsáveis com os modelos tradicionais de ensino. Carvalho (2008) explica que o insucesso da escola tradicional, segregadora, orientada para um aluno idealizado, bom ouvinte, fez com que aqueles que não se enquadram nesta lista de pré-requisitos, não usufruam do acesso à informação.

A Educação Bilíngue, instituída a partir da lei nº 14.191/2021, se apresenta não só como um marco legal na educação de surdos, como também uma importante proposta metodológica que assegura o direito linguístico ao surdo de aquisição da sua língua natural, considerando a Libras como L1 e a língua portuguesa na modalidade escrita como L2. Além de ter como língua de instrução a Libras, para se ter uma educação bilíngue para surdos de qualidade, é essencial que estes tenham contato com artefatos culturais da cultura surda e contato também com outras pessoas que compartilham dessa mesma forma de perceber o mundo (Müller, 2016).

O marco legal não garante que toda escola precisa ser bilíngue. Skliar (2016, p. 10) explica que “a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser positivamente construída tanto quanto sociolinguisticamente justificada”. Nesse caso, a língua não é reflexo da realidade ou um mero instrumento de comunicação, mas sim um produtor dessa realidade.

No contexto educacional brasileiro, muitos estudantes surdos encontram-se com sua escolaridade atrasada em relação a estudantes ouvintes devido a questões linguísticas. Desta forma, o professor deve ser proficiente em Libras, sendo garantidos

cursos de língua de sinais e/ou a presença de intérpretes na sala de aula sempre que necessário (Freire, 2016). Além da formação profissional, um outro desafio para a inclusão e desenvolvimento da criança surda dentro da proposta bilíngue é o fato do estudante muitas vezes nunca ter tido o contato com a língua de sinais, o que afeta não somente seu desenvolvimento, compreensão de mundo e aquisição de conhecimento, como também a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. De acordo com Freire (2016, p. 29).

[...] na construção do conhecimento, o aluno projeta os conhecimentos que já possui no novo, no esforço de se aproximar do que vai aprender. No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado.

Desta forma, é necessário utilizar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento linguístico do estudante, assim como o acesso aos conhecimentos que são disponibilizados no processo de escolarização.

O uso de recursos visuais na prática docente é um importante aliado no que diz respeito ao ensino de surdos, já que estes têm a experiência visual como um de seus artefatos culturais. Utilizar tais recursos possibilitam um entendimento facilitado e a compreensão de conceitos de forma acessível, valorizando suas características identitárias e culturais. As imagens não são meramente ilustrativas, ou servem única e exclusivamente como material pedagógico. As imagens são utilizadas como “produtoras de sentidos, de olhares, de captura, de criação” (Giordani; Gai, 2017, p. 131).

O surdo é um sujeito diferente e a sua língua é a marca dessa diferença, e o que demarca a identidade da pessoa surda é o reconhecimento dessa diferença que o constitui enquanto sujeito.

METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo qualitativa, na qual se investiga fenômenos sociais a partir da interação direta com tais fenômenos. Yin (2001) ao descrever a pesquisa qualitativa, lista suas características gerais. Como exemplo podemos citar o estudo do significado da vida

das pessoas nas condições da vida real, e também a representação das opiniões e perspectivas dos participantes, considerando as condições contextuais em que as pessoas vivem.

A abordagem definida para presente pesquisa é o estudo de caso, definido por Yin (2001) como uma estratégia escolhida para examinar acontecimentos contemporâneos, sem manipular comportamentos relevantes. A pesquisa teve como foco da análise a inclusão de uma criança surda, aqui nomeada com o nome fictício de José, matriculado no primeiro ano do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, Alagoas. A coleta de dados foi realizada na Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama (Caic).

A turma na qual a pesquisa foi realizada contava com a presença de duas crianças surdas matriculadas, Maria e José³. No dia em que foi feita a primeira visita à escola, em uma conversa com a professora da sala de aula regular do primeiro ano, ela informou que Maria não estava frequentando as aulas por ter realizado a cirurgia de implante coclear e que além disso, seria muito proveitoso voltar o foco da pesquisa para o José, já que ele teve grandes avanços em termos comportamentais e linguísticos durante o ano letivo e que a mãe dele era bastante presente na vida escolar do filho.

A metodologia teve como instrumentos de coleta de dados três sessões de observação de aula, uma entrevista coletiva com a participação da mãe do estudante surdo, professora da sala de aula, intérprete de Libras e instrutora de Libras, e uma entrevista semi-estruturada com a professora da sala de aula.

Um encontro para discussão no formato de entrevista coletiva aconteceu de forma *on-line* através de uma vídeo-chamada com as participantes. O registro foi realizado através da gravação da chamada (áudio e imagem), possibilitando que a transcrição dos dados acontecesse, capturando não somente a fala das participantes, como também hesitações e expressões faciais. O objetivo da entrevista coletiva foi analisar como os diferentes sujeitos compreendem a surdez, os aprendizados que surgiram a partir do convívio ou trabalho com o estudante surdo, as dificuldades encontradas na convivência ou realização de práticas pedagógicas, possíveis caminhos

³ Nomes fictícios.

para o seu desenvolvimento, entre outras temáticas.

A partir da realização da entrevista coletiva foi possível assimilar o impacto do nascimento de uma criança surda na família e de todo o percurso de aprendizagem com relação à surdez realizado pela mãe, além dos desafios encontrados na prática pedagógica e rotina escolar enfrentados pelas profissionais da educação.

A entrevista semi-estruturada com a professora regente foi realizada a fim de compreender os desafios encontrados no desenvolvimento escolar dos estudantes surdos, as práticas pedagógicas realizadas, além da visão da professora acerca da inclusão escolar. Pôde-se perceber que ainda que exista um avanço no que se refere a presença de profissionais como a intérprete e a instrutora de Libras que facilitam o processo de ensino e a interação da professora e demais estudantes com as crianças surdas, ainda existem lacunas no que se refere à formação profissional que dificultam a prática docente inclusiva.

ANÁLISES E RESULTADOS

No que se refere ao ambiente escolar, pôde-se perceber a presença de cartazes com fotos das atividades e projetos realizados pelo profissional do AEE Bilíngue juntamente com os intérpretes e instrutora de Libras em comemoração ao Dia do Surdo, celebrado em 26 de setembro, como mostra a figura abaixo:

Figura 1: Cartaz “Atividades da Sala Bilíngue” com fotos



Fonte: Autoria própria

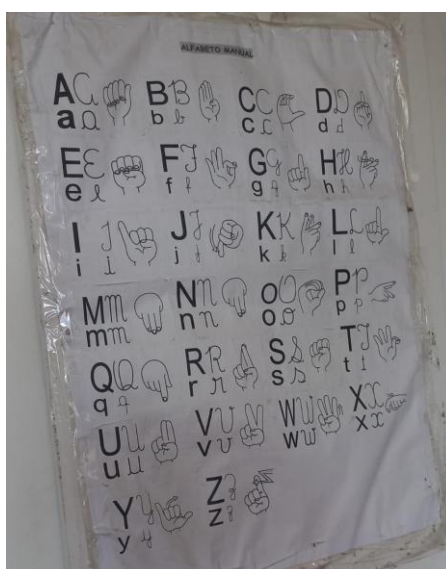
Também em celebração ao Dia do Surdo, havia um cartaz com as fotos e os nomes de todos os estudantes surdos da escola. Além disso, foi possível ver nas paredes da escola uma atividade realizada pelas turmas do primeiro período. Uma arte coletiva de colorir com as vogais do alfabeto e os correspondentes sinais em Libras, além da divulgação de oficinas de Libras na instituição.

A presença de tais cartazes informa um esforço por parte dos profissionais da educação na valorização da Libras e no desenvolvimento de uma imagem positiva com relação à surdez. Assim, a escola se apresenta como ambiente acolhedor e que demonstra capacidade em desenvolver as potencialidades dos estudantes surdos, assim como o desenvolvimento de uma identidade surda e senso de comunidade.

Com relação à estrutura física da sala de aula da instituição observada, ela é um ambiente agradável, bem arejado com grandes janelas. Nas paredes encontram-se alguns cartazes como de aniversariantes do mês, informações da sala de aula (quantidades de estudantes e combinados), e alguns com ilustrações de personagens de histórias trabalhadas em sala de aula. Pôde-se perceber os cartazes eram materiais prontos ou foram elaborados pelas profissionais da escola, não envolvendo produção artística das crianças.

A única referência ao uso da Libras encontrado de forma visual na sala de aula foi um cartaz com as letras e seus sinais correspondem em alfabeto manual:

Figura 2: Cartaz com letras e alfabeto manual



Fonte: Autoria própria

Pôde-se perceber que, além do cartaz com o alfabeto manual, a sala de aula não contava com outros recursos que demonstrassem o uso da Libras, ou outros recursos imagéticos além dos já citados. Ainda que limitado, o cartaz com o alfabeto manual se mostrou útil, já que foi possível observar situações nas quais crianças ouvintes interagiam com as crianças surdas da turma utilizando a datilologia (soletração em Libras) em situações pontuais.

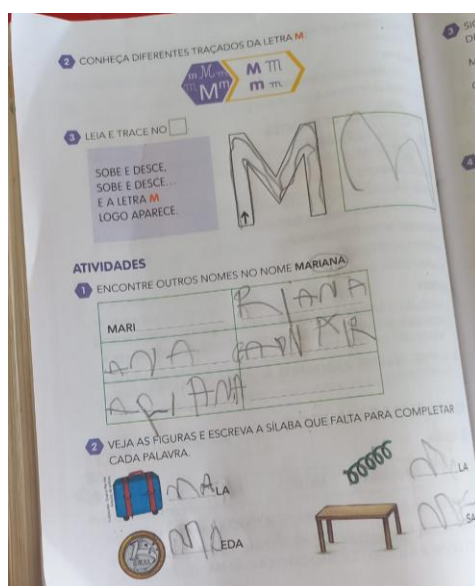
A professora, em raras ocasiões, utilizava sinais em Libras na comunicação com os estudantes surdos. A intérprete, por sua vez, realizava toda a tradução do que a professora falava, ainda que os estudantes não estivessem olhando diretamente para ela.

A partir das observações de aula foi possível perceber tanto práticas que envolveram a participação, o engajamento e compreensão por parte dos estudantes surdos como também a necessidade de mobilização de práticas inclusivas. Alguns desafios da docência, no que diz respeito à inclusão da criança surda e promoção do ensino bilíngue, envolvem o fato da professora não ser fluente em Libras, utilizando apenas um ou outro sinal com os estudantes surdos de forma esporádica. A comunicação efetiva através da língua de sinais se dá exclusivamente através da intérprete.

Percebeu-se também que, nas aulas observadas, a professora não se utilizou de estratégias específicas que valorizassem as potencialidades dos estudantes surdos ou os envolvessem de forma a participarem ativamente nas aulas. As instruções aconteciam de maneira geral para toda a turma, e a intérprete ficava com a responsabilidade de traduzir até mesmo as atividades que tinham um nível de dificuldade mais elevado, impossibilitando que os estudantes surdos as realizassem de forma autônoma. Também não foram observados usos de materiais visuais para além das figuras apresentadas no material didático. De acordo com Lacerda *et al.* (2021, p. 188), “a escola em geral está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos na sala de aula”.

As estratégias utilizadas em sala de aula têm um impacto decisivo na aquisição de conhecimento dos estudantes surdos. A diferença no engajamento por parte de José e Maria em atividades que tinham recursos imagéticos como base ou suporte em relação a atividades que não tinham, ficou explícita no segundo dia de observação. Neste dia, a proposta de atividade era voltada a palavras iniciadas com a letra M. Na primeira parte, os estudantes escreviam palavras de acordo com as imagens, como “moto” e “moeda”.

Figura 3: Atividade no livro com a letra “M”



Fonte: Autoria própria

A intérprete apontava para a imagem e solicitava que José mostrasse o sinal em Libras. José demonstrava envolvimento na atividade ao ver as imagens e fazer o sinal, realizando-a de forma engajada e participando ativamente.

A prática pedagógica com crianças surdas, principalmente ao considerar atividades de leitura e escrita, deve contar com recursos visuais. Tais recursos podem ser imagens, fotografias, objetos reais, modelos, maquetes, vídeos, filmes, etc. Dessa forma, o desenvolvimento e aprendizagem do estudante surdo além de sua aquisição de conhecimento acontecerá de forma facilitada, respeitando e valorizando suas potencialidades e formas de compreender o mundo. O uso de tais recursos enriquecem

a aula e são proveitosos não somente para os estudantes surdos, como também para os demais discentes.

Lacerda et al. (2021) explicam que:

[...] o trabalho do intérprete de Libras será muito mais efetivo quando a informação visual for acessível, pois com e sobre ela o aluno surdo poderá construir conceitos e colocá-los em tensão em relação àquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidades para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva (p. 188).

O intérprete da área educacional muitas vezes é a única referência para o estudante surdo de uma pessoa que se comunica em Libras, sendo ele também o responsável por promover a aquisição de língua da criança surda em sua chegada à escola. No caso da Escola Municipal Carmelita Cardoso Gama, além da profissional intérprete que atua na sala de aula com José e Maria, existem outros intérpretes que atuam em outras turmas, uma instrutora de Libras, um professor surdo do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue e outras crianças surdas matriculadas. No caso do José, o microssistema da instituição na qual estuda proporciona o contato com semelhantes que compartilham da mesma língua, fazendo da escola um ambiente no qual ele pode ser compreendido enquanto surdo.

O desafio da aquisição da linguagem e ainda dos conhecimentos e conteúdos ensinados no primeiro ano do ensino fundamental tornam o trabalho da intérprete um desafio ainda maior. Ao compartilhar sua trajetória profissional, ela afirma:

“O meu público alvo desde que eu iniciei era um público bem diferente. Eu já pegava surdos no Ensino Fundamental dois e Ensino Médio. Cheguei a trabalhar em faculdade também enquanto intérprete. Então assim, já eram surdos com aquisição de linguagem, onde fluía um trabalho de tradução e interpretação”.

Ao começar a trabalhar com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, a intérprete revelou que:

“O José [...] tá fase de aquisição de linguagem. Assim como a Maria e os outros surdos. Mas eles são os mais novinhos da escola, né? Então precisa de um trabalho intenso nesse sentido, porque a partir do momento que eles dominarem a Libras, o trabalho de interpretação e tradução vai fluir, que é o trabalho do intérprete, porque aí eles vão estar tendo a compreensão”.

A partir das contribuições da intérprete, é possível notar a necessidade de uma formação especial voltada para aqueles que atuam no contexto educacional, principalmente considerando que é na escola que a maioria dos surdos tem o contato inicial com a Libras.

A chegada de José ao ambiente escolar com um aporte profissional que possibilitasse o desenvolvimento de sua comunicação gerou avanços em sua interação. Durante uma das sessões de observação, percebeu-se que José interagiu com vários colegas, inclusive de turmas diferentes, correndo e convidando-os para brincadeira. Ele não utilizava a Libras ou mímica na brincadeira, mas sim tocava nos colegas e corria olhando para eles sorrindo.

Durante as brincadeiras no intervalo também foi possível notar uma proximidade maior entre os estudantes surdos, que costumavam ficar juntos, lanchando, conversando e brincando, independente da idade. A mesma relação de proximidade acontecia na sala de aula. José e Maria sempre sentavam próximos um do outro (provavelmente por um arranjo da intérprete, para eles vêem ela melhor), e interagem entre si.

A mãe de José compartilhou que notou a surdez do José quando ele tinha 6 meses de idade e tinha voltado do trabalho. Ela relatou:

Quando eu voltei ele tava no andar e de costas, [...] eu disse “a mamãe chegou” e ele não virou. Então eu, aí eu fui na frente dele, fui lá, quando ele me viu de frente ele (gesticula com as mãos e faz expressão facial animada/feliz), sabe? Uma criança que ainda mamava, tinha passado a manhã toda sem a mãe e não ter feito festa quando viu a mãe de costas, mas quando eu vim pra frente dele, ele fez a maior festa. Então eu saí novamente, peguei duas tampas de panela de alumínio, saí e bati, voltei escondidinha e bati atrás dele[...] e ele não virou novamente, e ele não virou.

Logo após perceber que havia algo de diferente na audição de José, a mãe logo buscou os encaminhamentos médicos através da Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) para fazer os exames necessários. Após a realização dos exames e o diagnóstico da surdez, José iniciou um tratamento com o uso de aparelho auditivo, mas segundo a mãe o aparelho não servia. Com relação a possibilidade da realização da cirurgia para o implante coclear, a mãe pontuou que José tem asma, e devido a

anestesia necessária para a cirurgia, o fato dele ser asmático é um risco. Desta forma, ela optou por fazer o uso da Libras na comunicação com o filho.

A mãe de José trabalha na polícia e tem um horário flexível que possibilita que ela esteja presente na escola, acompanhando o desenvolvimento do filho. A mãe afirmou na entrevista que teve certa resistência em matricular o José na escola pois se sentia insegura. José foi matriculado na Educação Infantil aos 4 anos de idade, logo antes do início da pandemia. Ele passou um tempo fazendo encontros on-line com a professora da Educação Infantil e a intérprete de Libras, o que possibilitou que ele aprendesse alguns sinais.

No processo de aprendizagem da Libras, a mãe também começou a aprender. Essa movimentação evidencia o princípio da reciprocidade (BRONFENBRENNER, 1996), presentes tanto no micro quando no mesossistema. Um fator que motivou a mãe a aprender Libras foram as dificuldades que ela passou devido a comunicação. Ela relatou um episódio que aconteceu em casa:

Ele (José) ficou o tempo todo me pedindo algo aqui na cozinha e eu dizia é isso? e ele não. Mostrava uma coisa e ele dizendo que não, não, não. Chegou àquela hora que ele ficou muito aborrecido e eu fiquei muito ansiosa, ansiosa a ponto de ficar com falta de ar, ansiosa porque eu não conseguia fazer o que ele queria, não conseguia entender o que ele queria, tive uma crise de ansiedade nesse dia e ele se conseguiu explicar. [...] Aí eu dei uma cadeira pra ele, ele foi lá no armário, começou mexendo e encontrou milho de pipoca.

O desamparo da mãe em um momento tão difícil, mas que ao mesmo tempo serviu de estímulo para ela aprender e perceber que o filho tem toda a capacidade para se desenvolver, e desenvolver sua comunicação através da Libras.

CONCLUSÕES

A inclusão do estudante surdo na educação básica tem sido uma temática de debate crescente no meio acadêmico. Isso se deve principalmente aos avanços legais no âmbito educacional decorrente das lutas do povo surdo, principalmente o sancionamento da lei nº 14.191/2021, que institui a educação bilíngue de surdos no contexto da escola regular, garantindo que a instrução ocorra através da sua L1 (Libras) e que a aprendizagem da língua portuguesa (L2) se dê na modalidade escrita.

O presente artigo teve como objetivo examinar como o ambiente escolar e familiar possibilitam a inclusão de uma criança surda no primeiro ano do Ensino Fundamental, refletindo sobre a inclusão de crianças surdas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir da análise dos dados coletados foi possível perceber um esforço da comunidade escolar para promover a inclusão e o desenvolvimento da criança surda, assim como um processo de aceitação e aprendizagem por parte da mãe da criança, que a partir de uma rede de apoio foi capaz de desenvolver uma melhor compreensão acerca da surdez e do uso da língua de sinais.

O trabalho em conjunto entre família e escola é essencial no processo de inclusão e desenvolvimento da criança. Porém também é fundamental considerar a importância da formação profissional, estrutura física e material da instituição escolar, além do conhecimento acerca da cultura surda. Foi possível perceber uma lacuna entre o que está previsto na lei de educação bilíngue de surdos e as práticas escolares da instituição decorrentes da falta de formação profissional e de materiais pedagógicos compatíveis com uma prática bilíngue.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm . Acesso em 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> . Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf> >. Acesso em 03 de nov. 2022.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. *In*:

FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. (31 - 47)

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar. 2021.

LAMOGLIA, Aliny. **Surdez e direitos humanos** - o que diz o relatório mundial sobre deficiência da Organização Mundial da Saúde. Revista Perspectivas do Desenvolvimento: um enfoque multidimensional Volume 03, Número 04, Julho 2015.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade e pedagogia da diferença? Singularidades nos discursos das políticas inclusivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. (113 - 130)

MÜLLER, Janete Inês. **Língua Portuguesa na educação bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 291. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. - Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, K. (2013). **As imagens do outro sobre a cultura surda**. (3ª ed). Florianópolis, SC: EdUFSC.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

HISTÓRICO

Submetido: 03 de Out. de 2023.

Aprovado: 10 de Jul. de 2024.

Publicado: 03 de Set. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ALBUQUERQUE, M. R.; MERCADO, E. L. O papel do ambiente escolar e familiar no desenvolvimento e inclusão de um estudante surdo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58, 2024, eISSN: 2526-8449.