

As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e suas contribuições na aprendizagem de estudantes surdos

The pedagogical practices of Basic Education teachers and their contributions to the learning of deaf students

Las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Básica y sus aportes al aprendizaje de los estudiantes sordos

Klayton Santana Porto  

Luana Silva Santana  

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto de inclusão de surdos e ouvintes. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Vitória da Conquista-BA, tendo como opção metodológica a abordagem qualitativa do tipo descritiva. A pesquisa revelou que as professoras investigadas desenvolvem práticas pedagógicas com poucas adaptações voltadas para a especificidade linguística destes alunos surdos, demonstrando que o planejamento das ações educativas continua sendo elaborado, prioritariamente, para os alunos ouvintes, grupo aparentemente homogêneo. Desse modo, esta pesquisa levou a refletir acerca das condições necessárias para incluir os surdos no sistema educacional, sobretudo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem, como forma de garantir as reais condições para que estes sejam efetivamente incluídos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar; Surdos.

Abstract

This work aims to investigate the pedagogical practices developed by teachers in the initial years of Elementary School, in a context of inclusion of deaf and hearing people. The research was carried out in a regular public school in the city of Vitória da Conquista-BA, using a qualitative, descriptive approach as a methodological option. The research revealed that the teachers investigated develop pedagogical practices with few adaptations aimed at the linguistic specificity of these deaf students, demonstrating that the planning of educational actions continues to be prepared, primarily, for hearing students, an apparently homogeneous group. In this way, this research led us to reflect on the necessary conditions to include deaf people in the educational system, especially in relation to learning and language development, as a way of guaranteeing the real conditions for them to be effectively included in the school environment.

Keywords: Pedagogical Practices; School inclusion; Deaf.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo investigar las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en los primeros años de la Escuela Primaria, en un contexto de inclusión de personas sordas y oyentes. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública regular de la ciudad de Vitória da Conquista-BA, utilizando como opción metodológica un enfoque cualitativo y descriptivo. La investigación reveló que los profesores investigados desarrollan prácticas pedagógicas con pocas adaptaciones orientadas a la especificidad lingüística de estos estudiantes sordos, demostrando que la planificación de acciones educativas continúa preparándose, principalmente, para los estudiantes oyentes, un grupo aparentemente homogéneo. De esta manera, esta investigación nos llevó a reflexionar sobre las condiciones necesarias para incluir a las personas sordas en el sistema educativo, especialmente en lo

relacionado con el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, como una forma de garantizar las condiciones reales para que sean efectivamente incluidos en el ámbito escolar.

Palabras clave: Práticas Pedagógicas; Inclusión escolar; Sordo.

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares faz parte das políticas de Educação Inclusiva, instituídas no país nas últimas décadas. Tais políticas buscam garantir que a escola seja um espaço onde todos aprendam, independentemente de suas especificidades (Porto; Duboc; Ribeiro, 2020). Dentre as diversas necessidades educacionais especiais, a surdez encontra-se em destaque, pois uma das causas do insucesso da aprendizagem entre as crianças surdas é a dificuldade de desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua – L2 que, de certa forma, interfere em sua aprendizagem e em seu convívio social (Porto, 2014; 2018; Porto; Amantes, 2021).

Conforme dados do Censo Escolar (Brasil, 2021; 2022), o número de matrículas da educação inclusiva, em 2021, chegou a 114.758 estudantes matriculados na educação infantil, 504.378 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 423.981 matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 173.935 matriculados no ensino médio, 127.850 na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e 6.019 na educação profissionalizante (Brasil, 2021). Em 2022, esse número atingiu aproximadamente 1,5 milhão de estudantes. Deste total, em relação ao número de matrículas de estudantes, em classes comuns e em classes especiais, tivemos 183.510 estudantes matriculados na educação infantil, 538.843 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 462.296 matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 204.233 matriculados no ensino médio, 183.510 na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e 8.830 na educação profissionalizante. Segundo, ainda dados do Censo Escolar, o número de matrículas de alunos surdos (alunos com surdez leve, moderada, severa e profunda), em 2022, foi de 61.594 estudantes, destes, 6.280 matriculados em classes especiais e 55.314 classes comuns (Brasil, 2022).

No entanto, cabe ressaltar que a maior parte desses estudantes não conta com o atendimento educacional especializado (AEE), posto que somente 40,1% destes conseguem ter acesso a tal atendimento (Brasil, 2022), o que contraria o estabelecido nos documentos oficiais, como é o caso do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que preconiza na meta 4 a garantia da oferta de Educação Inclusiva por meio da promoção de articulação entre o ensino regular e o AEE.

Por sua vez, Porto, Duboc e Ribeiro (2020) ressaltam que apesar do aumento da matrícula de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, não houve mudanças significativas, na grande maioria das escolas, no que se refere à estrutura arquitetônica e pedagógica. Resulta, assim, que muitos estudantes não têm acesso às condições essenciais ao seu desenvolvimento, o que não se constitui responsabilidade exclusiva do professor ou do diretor, mas sim do poder público e de toda comunidade escolar (Ferreira; Porto, 2020).

Para reverter este quadro, é necessário que as barreiras, nas dimensões arquitetônicas, físicas, comunicacionais, informacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas, sejam rompidas, pois aos alunos deve ser garantida uma educação que atenda às suas necessidades, de modo que possibilite o seu desenvolvimento educacional e social, conforme preceitua a Educação Inclusiva (Porto; Duboc; Ribeiro, 2020).

As políticas educacionais preconizam que os sistemas de ensino devem garantir o ingresso e a permanência dos estudantes surdos em classes comuns, a partir do oferecimento da educação bilíngue, por meio de intérpretes de Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais - Libras (OLIVEIRA, 2015). A escola deve viabilizar os direitos educacionais dos surdos, de maneira a promover o seu desenvolvimento integral. É imprescindível refletir acerca das condições necessárias para incluí-los no sistema educacional, sobretudo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da Libras (Góes, 2012; Goldfeld, 2015).

Segundo o Decreto nº 5.626/2005, uma pessoa surda é definida como aquela que, devido à perda auditiva, compreende e interage com o mundo através de experiências visuais, expressando sua cultura principalmente através da Libras (Brasil, 2005). Portanto, a pessoa surda deve ser reconhecida por sua diferença linguística e cultural, e não pela sua condição auditiva ou como alguém que utiliza dispositivos para melhorar a audição.

Nesse contexto, é crucial que as políticas educacionais de acessibilidade ampliem os debates, permitindo que a sociedade repense o papel do estudante surdo, que possui direitos e deveres como qualquer outro cidadão. A linguagem, uma função psicológica superior importante, conecta-se ao pensamento e é manifestada pelas interações sociais que refletem culturalmente, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade humana. Essa função mental também atua na constituição da subjetividade dos indivíduos, sendo esse processo válido tanto para ouvintes quanto para surdos, pois todos se formam e se expressam através da linguagem (Vygotsky, 2000, 2007).

Partindo desta compreensão, ressaltamos a importância de se ter um olhar para as práticas docentes voltadas para a inclusão de alunos surdos, de modo que sejam propiciadas condições para que estes tenham garantidas as condições de aprendizagem. A partir destas reflexões, elegemos a seguinte questão central para investigação: Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um contexto de inclusão de surdos e ouvintes? Assim, o objetivo geral deste estudo foi investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um contexto de inclusão de surdos e ouvintes.

Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a inclusão de estudantes surdos em classes comuns, além de possibilitar outras discussões acerca da inclusão educacional, que possam trazer elementos contributivos para uma prática docente inclusiva.

Desenvolvimento, aprendizagem e linguagem de estudantes surdos: algumas considerações à luz da teoria histórico-cultural

A sociedade é constituída pela diversidade humana e, historicamente, os grupos minoritários foram e são excluídos simplesmente pela condição de diferença, quer seja linguística, cultural, identitária, de deficiência, de gênero, de raça ou outros que carecem de políticas públicas que promovam a inclusão social e escolar. Dentre esses grupos, considerando a definição de Mertzani e Bochernitsan (2021) estão as pessoas surdas, que carregam sua história de lutas, bem como suas diferenças linguísticas e culturais, que muitas vezes, são incompreendidas socialmente e até mesmo pela escola, pelo desconhecimento de alguns e falta de discussões acerca do assunto.

Partindo desta compreensão, a Educação Inclusiva deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade, mas sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem (Oliveira; Leite, 2015).

A inclusão não se limita apenas aos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva, mas envolve família, professores e a comunidade em que o indivíduo está inserido, visando à construção de uma sociedade mais humana (Santos; Porto; Santana, 2015). Nesse prisma, a política da Educação Inclusiva preconiza que esse aluno deve estudar em uma classe comum, que tenha uma estrutura adequada para que o seu processo de ensino e aprendizagem ocorra com êxito (Mazzillo, 2016).

Em relação aos desenvolvimentos cognitivo e da linguagem de estudantes surdos buscamos refletir à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Vygotsky, em sua teoria, buscou elaborar uma síntese que passou a integrar corpo e mente no homem, levando em consideração este como ser biológico e social, homem enquanto corpo e mente, participante de um processo histórico (Porto, 2011).

O primeiro postulado descrito por Vygotsky diz que o cérebro, como órgão físico, constitui a base biológica das funções psicológicas, e a existência material do ser humano como espécie biológica impõe limites e possibilidades ao seu desenvolvimento. Isso não significa que o cérebro seja fixo; ao contrário, ele é um sistema aberto com alta plasticidade, cuja estrutura e funcionamento se adaptam ao longo da evolução da espécie e do desenvolvimento individual. Assim, o cérebro pode assumir novas funções surgidas na história da humanidade sem necessitar de mudanças em sua estrutura física. Ele evidencia a importância do cérebro, enquanto órgão material para o homem e o fato do mesmo ser um sistema aberto, de plasticidade e com estruturas e modos de funcionamento dinâmicos.

O segundo postulado afirma que “o homem se transforma de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (Vygotsky, 1993, p. 44). Assim, não se pode conceber o desenvolvimento psicológico como um processo descontextualizado, uma vez que o funcionamento

psicológico está fortemente baseado nos modos, culturalmente estabelecidos, de ordenar o real. O terceiro postulado de Vygotsky nos apresenta um conceito muito difundido em sua teoria: o conceito de “mediação”. Para ele, “a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, no qual os sistemas simbólicos são utilizados como elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (Vygotsky, 1993, p. 44). Por meio da mediação o indivíduo modifica a natureza através de instrumentos e, ao modificá-la, acaba por alterar a si próprio.

Para Vygotsky (1993), o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma independente do contexto social, cultural e histórico ao qual o aprendiz está inserido. Portanto, ele considera que o aprendiz, ao fazer uso dos signos e da linguagem, ele modifica suas próprias funções psíquicas superiores. Assim, Vygotsky considera:

O papel da instrução um fator positivo, no qual a criança aprende conceitos socialmente adquiridos de experiências passadas e passarão a trabalhar com essas situações de forma consciente. Se uma transformação social pode alterar o funcionamento cognitivo e pode reduzir o preconceito e conflitos sociais, então esses processos psicológicos são de natureza social. Devem ser analisados e trabalhados através de fatores sociais. Desse modo, um conceito só é caracterizado quando as características resumidas são sintetizadas de forma que a resultante se torne um instrumento de pensamento. O sujeito progride na formação de conceitos após dominar o abstrato e combinar com pensamentos mais complexos e avançados. Na continuação da aprendizagem, os conceitos tornam-se concretos, aplicam-se as habilidades aprendidas, por instruções, e as adquiridas em experiências da convivência social (Vygotsky, 1993, p. 40).

A contribuição principal da teoria de Vygotsky (1984, p. 32) se refere “à exploração da mente e sua relação com a interação social e o desenvolvimento cognitivo, cujas conexões entre o social e o indivíduo contribuem para o desenvolvimento cultural do indivíduo”. Segundo ele, as funções cognitivas são constituídas nas relações sociais, e que, mutuamente, a qualidade e a quantidade de interações sociais afetam de forma direta o desenvolvimento cognitivo. Para ele, o esquema do pensamento, ou seja, o raciocínio em si, pode ser compreendido como uma internalização do diálogo social (Vygotsky, 1984).

Desse modo, o estudo dos processos psicológicos nos remete à uma investigação o qual busca compreender como os processos naturais são entrelaçados aos culturais, saindo, portanto, do organismo em busca das fontes essencialmente humanas da atividade psicológica, ou seja, a cultura e a sociedade historicamente contextualizadas, o que podemos perceber de forma muito evidente com a cultura surda.

É justamente em função destas particularidades que a teoria vygotskiana tem caráter histórico-cultural, uma vez que engloba e contextualiza o componente sociocultural sobre o biológico-natural (fisiológico), posto que as fontes do desenvolvimento psicológico não se encontram no indivíduo, mas sobretudo nas relações sociais e no sistema de comunicação, estabelecidos com outras pessoas. Como consequência, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, tão quanto a formação de conceitos, são ancorados ao desenvolvimento da linguagem. Não obstante, a teoria vygotskiana trabalha, em termos de mediação, com os instrumentos materiais (ferramentas) integrados aos instrumentos psicológicos (signos e símbolos). Essa relação permite uma explicação semiótica do comportamento humano (Vygotsky, 1984).

Para Vygotsky, os signos constituem um vínculo intermediário, construído artificialmente por intermédio da troca cultural entre a realidade e a atividade do indivíduo frente àquela. Desse modo, estes signos não somente alteram a forma de o indivíduo conceber a realidade, mas também modifica a natureza da atividade que executa.

Com o objetivo de chegar a uma compreensão mais precisa da construção desta atividade criadora, Vygotsky aloca essa atividade no âmbito da dinâmica da interdependência de dois mecanismos básicos. O primeiro consiste na possibilidade de retirar traços isolados de um conjunto complexo de impressões e envolve, desse modo a dissociação. Já o segundo, perpassa pela compreensão da união de traços isolados em um novo conjunto, o que implica associação. Ambos os mecanismos estão constante e permanentemente integrados, de modo que seja possível, a partir dessa justaposição, a produção de conhecimentos. Entretanto, a concepção supra apresentada só poderá ser compreendida em sua totalidade se levarmos em consideração a noção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) elaborada por Vygotsky.

A compreensão acerca da ZDP só é possível quando analisamos o potencial do desenvolvimento humano e a integração da dimensão atual, implicando que o desenvolvimento deste englobe não somente as possibilidades presentes já conquistadas, mas essencialmente aquelas que estão em andamento e que, pela mediação, contextualizada nas relações interpessoais, venham a se materializar (Oliveira, 2015). Vygotsky (2003, p. 112) define a ZDP como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Assim, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, quando consolidadas, serão o nível de desenvolvimento real, sendo um domínio em constante transformação: aquilo que uma criança consegue fazer com ajuda de alguém hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã.

A compreensão do dinamismo da ZDP está centrada na ideia vygotskiana de incorporar e apropriar o repertório cultural, através da mediação de instrumentos, sobretudo semióticos, cujo processo de interiorização se desloca do social para o individual. O aprendizado encoraja o processo de desenvolvimento que, gradativamente, se torna parte das funções psicológicas já consolidadas no indivíduo, sendo as interações e as relações sociais facilitadoras do aprendizado e do desenvolvimento. A ZDP destaca a importância das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky, o aprendizado ocorre primeiro no nível social (Inter psicológico) e depois no nível individual (intrapicológico), com a ZDP sendo o espaço em que essas transições se tornam possíveis.

À luz da teoria de Vygotsky, é possível compreendermos mais profundamente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sobretudo quando analisarmos a inclusão escolar de alunos surdos e ouvintes, quando inseridos em classes comuns de uma escola pública, denominada como inclusiva, além de ser possível avaliarmos as formas de intervenção que, de certo modo, contribuem para a criação de zonas de desenvolvimento

proximal. Uma vez que acreditamos que a interação constitui uma condição imprescindível e indispensável para que a aprendizagem ocorra, sobretudo quando avaliamos a relevância do papel desempenhado pela linguagem.

Destacamos isso, pois concordamos com Sacconi (2016), pois acreditamos que a linguagem representa a faculdade que o ser humano possui para expressar seus pensamentos através de signos, sinais, símbolos, sons, gestos ou regras, partindo de significados convencionais com determinadas especificidades, aplicadas, por exemplo, na língua falada, na escrita e na mímica. Bakhtin (1999) defende que a linguagem é um fenômeno social e histórico que, por consequência, apresenta um caráter ideológico, sendo sua unidade básica o enunciado e os principais elementos linguísticos produzidos nos meios sociais reais e concretos a partir de interação comunicativa.

Neste viés, Vygotsky (2005) complementa que a linguagem se configura como um dos mais importantes meios de influência sobre a conduta da pessoa, pois esta é fruto do desenvolvimento cultural de cada indivíduo. A obtenção de um sistema linguístico permite que o indivíduo organize todos os seus processos mentais, assim, Vygotsky (1989, p. 44) ressalta que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento. O crescimento intelectual, neste bojo, depende do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem”. A linguagem, então, representa um instrumento essencial que favorece a atribuição de sentido à realidade e à experiência, sendo, portanto, uma condição imprescindível à aprendizagem.

Vygotsky (1989, p. 108), ao fazer referência ao processo de aquisição da linguagem pelo surdo, afirma que o indivíduo adquire a linguagem seguindo “o sentido externo para o interno, partindo do meio social para o indivíduo, neste contexto, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir”.

O meio social é o principal responsável para que o surdo desenvolva seu pensamento verbal. Entretanto, Quadros (2010) ressalta que o surdo geralmente está inserido em um ambiente inadequado à aquisição da linguagem e de suas especificidades, neste sentido, surgem diversos problemas comunicativos e cognitivos inerentes a esse processo. A linguagem do sujeito surdo vem sendo estruturada, no decorrer dos anos, por intermédio da língua de sinais. Ela é uma língua natural, autônoma e que possui propriedades distintas das línguas orais. Ela surgiu como uma possibilidade de dar “voz” ao surdo, rompendo um paradigma social excludente e influenciando transformações, até mesmo, no léxico (Souza, 2009).

Neste contexto, diversos autores, dentre eles Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), dentre outros defendem a utilização da língua de sinais como uma proposta bilíngue para que os surdos sejam incluídos nos processos social e educativo. Por meio das línguas de sinais:

Os surdos conseguem receber corretamente a informação linguística através da visão e, assim, reproduzem-na através de sinais manuais utilizando uma modalidade espaço-visual, diferentemente da modalidade oral-auditiva utilizada pelos ouvintes, que utilizam o canal auditivo para recepção e o canal oral para a produção da mensagem (Quadros; Karnopp, 2004, p. 90).

Nesse contexto, o bilinguismo considera que os surdos são uma comunidade minoritária, com sua própria língua, identidade e valores. O ponto mais importante do bilinguismo é que a criança aprenda a linguagem através de sua língua natural, que é a Língua de Sinais. Essa aquisição é mais legítima quando ensinada por professores surdos, como recomenda a Feneis (2021, p. 6), ao sugerir “professores de Libras prioritariamente surdos nos termos da Lei nº 13.005/2014”. Esses docentes entendem o valor e o significado da língua em suas vidas, pois “[...] conhecer uma língua para usar não é o mesmo que saber uma língua para teorizar. Entretanto, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional” (Gesser, 2012, p. 82).

Lima e Silva (2019) analisam a educação de e para surdos, focando nas políticas educacionais e linguísticas, ou seja, como essas políticas são estruturadas e socialmente representadas. Para as autoras, a escola comum não oferece um ambiente linguístico adequado para surdos que utilizam Libras, devido à falta de uma comunidade sinalizadora. Em uma mesma sala de aula, é comum encontrar surdos sinalizantes e não sinalizantes. Além disso, faltam medidas afirmativas e pedagógicas que atendam às reais necessidades linguísticas e culturais dos surdos. Outro problema é que as políticas voltadas para os surdos são frequentemente elaboradas a partir da perspectiva dos ouvintes (Lima; Silva, 2019).

Assim como as demais línguas de sinais, a Libras apresenta uma organização em todos os níveis gramaticais (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), os quais configuram as condições científicas para que ela seja considerada como um instrumental linguístico, que apresenta grande poder comunicativo, prestando-se às mesmas funções das línguas orais (Porto, 2018).

Lima e Silva (2019) concordam ao abordar a educação bilíngue baseada na convivência e interação entre surdos, com a língua de sinais sendo a primeira língua (L1) ensinada preferencialmente por professores surdos, e o português escrito como segunda língua (L2). Lacerda e Santos (2018, p. 180) afirmam que “devemos considerar ainda que a produção escrita dos alunos surdos sempre será a de um 'estrangeiro' usuário da língua portuguesa”. Ou seja, a influência da Libras pode aparecer na escrita, sendo essa condição garantida pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Em resumo, a aquisição da Libras facilita a identificação dos surdos com a língua, aproxima-os de uma cultura visual e os torna usuários ativos dessa língua, promovendo a interação com outros surdos.

A partir da análise desta realidade, acreditamos que a correta utilização da Libras no ambiente escolar permite uma maior aprendizagem por parte destes alunos surdos. Em consonância, a legislação resguarda que:

A Língua Brasileira de Sinais é um direito dos surdos e não uma concessão de algumas escolas ou de alguns professores. (...) As instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. (Brasil, 2005).

O surdo, independentemente de seu grau de surdez, deve ser recebido no ambiente escolar para desenvolver sua aprendizagem e sua língua, assim como qualquer aluno ouvinte, pois já existem diversas maneiras de inclusão e interação que permitem a estes desenvolver suas habilidades comunicacionais e educativas, que lhes proporcionam um aprendizado eficaz e sem discriminação ou rejeição.

De acordo com Vygotsky, uma criança surda não é menos desenvolvida que as demais. O que ocorre é que a sua estrutura psíquica se organiza de uma forma diferenciada. O desejo que uma criança tem de se comunicar, de ter aceitação social e as exigências de realização social impostas pelo seu grupo vão de encontro às limitações decorrentes de sua deficiência. Tal realidade impulsiona a criança no sentido de mobilizar toda a energia disponível, levando-a a se reestruturar, psicologicamente, de um modo diferente. Esse processo não ocorre pelo treino das habilidades da área diretamente afetada, mas por uma estruturação psíquica original, como também por um processo diferente de desenvolvimento e esquematização neuropsíquico, formado em resposta às imposições sociais do meio (Rabelo, 2014, p. 34).

A partir do momento em que o aluno surdo consegue desenvolver a aprendizagem dos conteúdos por intermédio de sua língua e da utilização de materiais didáticos adaptados à sua realidade, provavelmente as dificuldades encontradas em aprender os conteúdos serão menores, e, conseqüentemente, tornará mais fácil o desenvolvimento de competências que o auxiliarão em sua aprendizagem. Além disso, o discurso contemporâneo sobre a educação bilíngue reconhece a surdez como uma particularidade, assegurando o direito dos surdos de aprenderem Libras e de se comunicarem por meio dessa língua. Assim, a surdez não é vista como uma deficiência.

O bilinguismo destaca a importância dos direitos das pessoas surdas, bem como a necessidade de respeito e valorização da diversidade humana. Autores como Quadros (2019) e Gesser (2012), entre outros, que se dedicam ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos, enfatizam a relevância de os professores, que almejam uma educação bilíngue, compreenderem a estrutura e o funcionamento da Libras, incluindo seus aspectos gramaticais, a expressão facial e corporal, e a dimensão viso espacial de sua execução. Portanto, a abordagem pedagógica deve levar em consideração a língua (Libras), a cultura e a identidade desses alunos.

Delineamento metodológico

A presente pesquisa foi conduzida a partir do paradigma da Teoria Crítica, pois segundo Crotty (1998), a pesquisa nesta teoria busca trazer mudanças; ilumina a relação entre poder e cultura; apresenta o pesquisador com uma postura de transformação e/ou denúncia. Desta forma essa pesquisa se posicionou em dois seguimentos: i) social e político – uma vez que, ao menos parcialmente, pesquisadores podem intervir no mundo, que o mundo apresenta-se em uma estrutura de discriminação e exclusão, mas à medida que trabalho na elaboração de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária isso pode ser alterado; ii) na pesquisa - tomando como postura a transformação e/ou a denúncia de uma formação que não mais (se é que algum tempo esteve) se aproxima da prática em sala

de aula, sobretudo de nosso objeto de estudo. A teoria crítica nos ajudou a elaborar questões e estratégias para explorá-la.

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, por se tratar de questão que envolve a educação, com raízes em questões de ordem sociocultural. De acordo com Johnson e Christensen (2012), em um estudo qualitativo, o objetivo da pesquisa se concentra em entender o mundo interior de um determinado grupo ou explorar algum processo, acontecimento ou fenômeno experimentado por alguns indivíduos em uma situação específica de investigação.

O processo de construção dos dados foi dividido em duas etapas. Na primeira, realizamos a pesquisa bibliográfica, a fim de, inicialmente, traçar um panorama sobre o tema, coletar dados sobre a aprendizagem de surdos e ouvintes, em um contexto de inclusão. Na segunda etapa, utilizamos a observação de natureza não-estruturada, uma vez que concordamos com Alves-Mazzotti (2002) que a observação não-estruturada permite que os comportamentos, a serem observados, não sejam predeterminados; são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação. Sendo esta imprescindível para analisarmos o nosso objeto de estudo.

Participaram desta pesquisa 26 estudantes, 24 ouvintes e 2 surdos, estes últimos optamos por denominá-los de Fábio e André em nossa pesquisa, matriculados em duas turmas do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do município de Vitória da Conquista-BA. Escolhemos a referida instituição de ensino, pois a escola é considerada inclusiva pela Secretaria Municipal de Educação. Portanto, conta com profissionais habilitados na área de Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Psicomotricidade, dentre outras áreas de formação continuada, que dão suporte aos estudantes que fazem parte do público alvo da Educação Inclusiva.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, a escola, dentre as demais da rede situadas na cidade, é a que possui melhores condições para receber estes alunos e incluí-los junto com os demais alunos, sem que haja nenhum tipo de déficit de aprendizagem ou qualquer forma de exclusão. A escolha das datas das visitas e coletas foi feita em virtude do planejamento prévio estabelecido pela coordenação pedagógica, em consonância com os professores, a fim de que não houvesse resistências por parte dos envolvidos no momento da coleta. Participando da coleta duas professoras licenciadas em Pedagogia e dois intérpretes como formação em Letras com curso de habilitação em Libras.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um diário de bordo para que pudessemos realizar os registros dos episódios de ensino, desenvolvidos pelas professoras no período em que coletamos os dados. A utilização deste diário de bordo permitiu que fosse possível, durante as aulas, identificarmos os comportamentos dos surdos, ouvintes, professoras e intérpretes durante a execução das aulas e com isso registrar as ações desenvolvidas por estes neste contexto temporal-espacial.

Ao adentrarmos em cada sala de aula, no primeiro momento, com a ajuda da interprete, fomos apresentados às turmas, a fim de informarmos aos estudantes o porquê da realização de tais atividades. Os estudantes receberam informações, de maneira geral,

acerca da pesquisa e o que seria desenvolvido ao longo dos dias que estaríamos juntos e, assim, entregamos aos alunos, às professoras e aos intérpretes, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais dos alunos e as professoras e intérpretes se inteirassem dos objetivos da pesquisa e do uso que seria feito das informações coletadas e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado pelos estudantes após o consentimento de seus pais e/ou responsáveis, e assim, obtermos o consentimento de uso dessas informações.

Resultados e discussão

Após obtermos a autorização da diretora para desenvolvimento de nossa pesquisa, fomos à escola pela primeira vez no mês de abril de 2022. Nessa primeira visita, tivemos a oportunidade de conversar com três servidores: a secretária geral, a vice-diretora e uma das supervisoras que estavam presentes na sala onde funciona a diretoria e a secretaria. Inicialmente, nos apresentamos e conversamos um pouco acerca da razão pelo qual estávamos adentrando à escola, ainda que elas já tivessem sido informadas previamente pela diretora. A partir desta conversa, conseguimos ter acesso a alguns dados pertinentes ao número de turmas e de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros dados.

Decorridas duas semanas, voltamos à escola, mas ainda não foi possível reunirmos com as professoras indicadas pela diretora para explicarmos, pessoalmente, os objetivos da pesquisa. Entretanto, neste encontro, conversamos com a vice-diretora, que nos levou para conhecer a sala de recursos multifuncionais (SRM), criada recentemente. Ela nos colocou a par de algumas medidas que vinham sendo adotadas, com o intuito de promover a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva, matriculados na escola.

Ao visitarmos a SRM, conversamos com a professora responsável por esta, e pudemos perceber que nela há dicionários em Libras, jogos, vídeos e outros recursos voltados para atender às especificidades destes alunos surdos, além de outros recursos próprios para o atendimento aos demais tipos de necessidades educacionais especiais e de deficiências. Ela nos falou, ainda, que as duas professoras indicadas para o desenvolvimento de nossa pesquisa ainda não haviam iniciado o trabalho colaborativo juntamente com ela na SRM, pois estavam recebendo as primeiras orientações da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município.

Após o recesso de meio de ano, as aulas foram reiniciadas no mês de julho de 2022, e, com isso, passamos a realizar as observações nas turmas durante duas semanas consecutivas. Nossas observações duravam, geralmente, de uma hora e meia a duas horas e ocorreram na segunda quinzena do mês de julho do referido ano. A priori, nos dois primeiros dias não realizamos observações diretas nas salas de aula, uma vez que a nossa pretensão era ganharmos gradativamente a confiança das professoras e dos estudantes, de modo que estes se sentissem à vontade com a nossa presença nas salas de aula. Deste modo, buscamos nos aproximar das professoras nos momentos de

intervalo e planejamento para que fosse possível observar o cotidiano escolar, as atividades na SRM, e aquelas desenvolvidas pelos supervisores e coordenação pedagógica, e as relações estabelecidas nestes espaços. Conversávamos, sempre que possível, com as professoras sobre questões profissionais e pessoais, fatos do cotidiano e, também, de modo informal sobre a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência. Esse diálogo ocorria, na maioria das vezes, na sala dos professores, ou em outro ambiente da escola durante o intervalo, de modo informal e descontraído.

A partir deste período de contato prévio com os sujeitos envolvidos em nosso estudo, foi possível apreendemos dados indiretos oriundos da observação do ambiente escolar, de uma forma mais ampla, identificar as relações que nele ocorriam, analisar as ações e contradições presentes naquele cotidiano, compreender a estrutura administrativa e pedagógica e, especialmente, estreitar laços com as professoras com as quais iríamos observar as aulas de forma mais específica e direta. Após este momento de imersão inicial passamos a realizar observações nas turmas das duas professoras, as quais estavam matriculados os dois alunos surdos que fizeram parte de nossa coleta de dados.

Antes de discutirmos alguns aspectos relevantes que foram capturados durante as nossas observações, sobretudo com relação à compreensão de como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas, sobretudo às atinentes à inclusão dos alunos surdos, teceremos uma breve caracterização dessas classes. Primeiramente, exibiremos o número de alunos matriculados e os que, realmente, frequentavam as aulas, bem como a faixa etária destes no momento de nossas observações.

Quadro 1: Caracterização das classes observadas

Turma	Alunos matriculados	Alunos frequentando	Alunos surdos	Faixa etária	Turno
3º ano	13	10	01	Entre 07 e 08	Matutino
4º ano	13	11	01	Entre 07 e 09	Vespertino

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Um dado que nos preocupou um pouco, em relação às duas turmas, foi referente ao número de alunos desistentes e/ou evadidos: três alunos no 3º ano (apenas um fora transferido) e dois no 4º ano. Embora que, para alguns, esse percentual de evasão pode ser considerado baixo, consideramos muito significativo, visto que estamos lidando com alunos que se encontram na faixa etária em que a frequência escolar é obrigatória.

As salas de aula possuem um tamanho médio, comportando bem os alunos das duas turmas, porém percebemos que os alunos ficavam sentado em carteiras enfileiradas, o que compreendemos que era um fator limitante na interação entre os educandos e, possivelmente, contribuía para reduzir o engajamento destes alunos nas atividades propostas pelas professoras. Além disso, não havia nenhum tipo de ornamentação nem murais, não somente nestas duas salas das turmas pesquisadas, mas também nas demais salas da escola. Ocasionalmente, eram afixados cartazes de campanhas governamentais

sobre concursos voltados para os alunos desta modalidade de ensino, dengue ou outros temas afins.

É importante registrar que as duas turmas contavam intérpretes de Libras, que participavam de todas as aulas e realizavam esse processo de tradução. Pudemos perceber que os intérpretes não somente realizavam a tradução das falas das duas professoras, mas também auxiliavam no processo de comunicação dos estudantes surdos com seus colegas de turma, pois nenhum dos estudantes ouvintes era fluente em Libras.

Não percebemos preconceitos em relação aos dois alunos surdos por parte de seus colegas. Todos os chamavam pelos seus respectivos nomes. Estas orientações foram dadas pelas professoras desde o primeiro dia de aula, conforme nos foi relatado por elas, em um de nossos encontros fora da sala de aula. Enfatizamos que a postura adotada pelos colegas que conviviam com André e Fábio em sala de aula não era semelhante aos demais alunos da escola. Em diversos momentos, pudemos presenciar crianças e adolescentes de outras turmas, referindo-se aos surdos por meio de termos preconceituosos, tais como “mudinho” e “doidinho”, dentre outros.

A partir destas observações, podemos inferir que a presença dos alunos surdos no contexto das duas salas de aula, bem como as ações desenvolvidas pelas duas professoras têm contribuído para que os alunos ouvintes que convivem com os dois surdos desenvolvam atitudes positivas em relação às pessoas surdas, o que pode contribuir para minimizar as barreiras decorrentes do desconhecimento, bem como atitudes negativas frente a estes sujeitos (Martins, 2016). Neste sentido, Vygotsky (2005) complementa que, em relação às crianças surdas, seus problemas cognitivos e comunicativos não estão relacionados diretamente à ausência de audição, mas sobretudo, ao meio social em que estas crianças estão inseridas que, comumente, não lhes permite o acesso a uma língua que elas tenham condições de adquirir espontaneamente e de dominar corretamente o seu signo linguístico.

Desse modo, concordamos que a interação representa uma condição imprescindível para que a aprendizagem ocorra e para que as crianças se constituam como sujeitos aprendizes. Figueiredo (2014, p. 192) complementa que “quanto mais a criança tiver oportunidade de conviver com diferenças e semelhanças, mais se tornará apta como sujeito social”. Sobretudo, quando levamos em consideração o desenvolvimento das ZDP, uma vez que, segundo Vygotsky (2005), a ZDP está relacionada ao percurso que a criança irá percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento, no nosso caso, a aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes e o desenvolvimento da linguagem por parte destes surdos, que, quando consolidadas, consistirão o nível de desenvolvimento real, constituindo um domínio em transformação constante, pois aquilo que um sujeito consegue fazer com ajuda de alguém, supostamente mais apto, hoje, conseguirá realizar sozinho amanhã. Essa aprendizagem desperta o processo de desenvolvimento que, gradativamente, se configura como parte das funções psicológicas, a serem consolidadas por estes estudantes.

A apreensão de Vygotsky acerca da ZDP institui uma intensa ligação entre a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e o processo de desenvolvimento,

bem como com os organismos que não se desenvolvem completamente sem a colaboração de outros sujeitos semelhantes a eles. Por isso, destacamos o papel da interação entre os alunos surdos com os ouvintes, bem como entre os ouvintes entre si, fato que não percebemos na dinâmica das relações sociais proporcionadas e desenvolvidas nas turmas investigadas. Por conta disso, acreditamos que ocorre uma perda da aprendizagem em decorrência desta interação que é comprometida, aliada à dificuldade no estabelecimento das ZDP nas aulas destas turmas.

Outra coisa que nos chamou a atenção era que nas aulas de Matemática, dentre todos os componentes curriculares que pudemos nos fazer presente nas aulas, na maioria das vezes, as duas professoras trabalhavam os conteúdos relacionados às operações de adição e subtração, sobretudo por meio da utilização de algoritmos, que eram anotados na lousa, porém as professoras orientavam oralmente como proceder para obter o resultado. Essa prática acabava contribuindo para que os alunos apenas decorassem e reproduzissem mecanicamente o caminho a ser percorrido para encontrar a solução para as questões propostas.

Além disso, as professoras não lançaram mão de estratégias específicas para o ensino de Matemática, tais como a resolução de problemas, materiais concretos, objetos manipuláveis, experimentos, dentre outros, o que poderia contribuir para aprendizagem destes conceitos abstratos, inerentes à esta área do conhecimento, seja pelos surdos, como também pelos ouvintes. Na turma do 3º ano, percebemos que a professora tentava contribuir para que o aluno surdo Fábio conseguisse entender como realizar tais operações, para isso ela utilizava os dedos das mãos para fazer sinalizações sobre a soma e a subtração, porém, apesar dos esforços empreendidos, percebemos que esse recurso era bastante restrito, uma vez que os exemplos que ela poderia dar por intermédio dos dedos eram poucos. Na turma do 4º ano, percebemos uma situação ainda mais grave, pois a professora nem ao menos fazia estes exemplos com os dedos para que o aluno surdo André pudesse, assim, compreender melhor os conteúdos, sem que se restringissem apenas à abstração inerente à modalidade de aula expositiva que era desenvolvida pela professora da turma.

Ampliando esta análise para os demais componentes curriculares, também não presenciamos o uso de recursos visuais ou outros tipos de estratégias, senão as aulas expositivas, que pudessem auxiliar na construção de conceitos por parte dos dois alunos surdos e parte dos demais alunos ouvintes. As práticas docentes desenvolvidas apenas por meio de aulas expositivas acabam por dificultar a aprendizagem, uma vez que o grau de abertura para discussão nas aulas era baixo, o que restringia, por consequência, as interações entre os alunos e as professoras, bem como entre os próprios alunos, além de que nem as professoras nem os alunos ouvintes dominavam a Libras. Sobre este aspecto, é importante frisar que não apenas os alunos André e Fábio necessitariam de recursos mais abertos e visuais, mas também os demais alunos das turmas, visto que percebemos diversas dificuldades de aprendizagem apresentadas por vários alunos ouvintes, o que requeria que estas professoras repensassem suas práticas como forma de desenvolverem aulas mais dinâmicas, com maior grau de abertura, além de utilizarem outros recursos

além da exposição oral, da escrita na lousa, da leitura do livro didático e resolução de questões com baixo grau de problematização, dentre outros.

Ao analisarmos a realidade vivenciada nas turmas observadas, passamos a refletir acerca das concepções de ensino e aprendizagem que foram mais recorrentes entre as professoras. Desse modo, nossas percepções confluem com as ideias de Mauri (2014, p. 54), que sugere três concepções de práticas pedagógicas, assim caracterizadas:

A aprendizagem escolar compreendida como **conhecimento das respostas corretas**, relacionadas às questões formuladas pelos professores. Dessa forma, o ensino proporciona aos alunos o reforço de que precisam para obter essas respostas; a aprendizagem escolar compreendida como **aquisição de conhecimentos relevantes** para uma cultura. Assim, o ensino proporciona o conhecimento de que necessitam; a aprendizagem escolar compreendida como **construção de conhecimentos**, em que os alunos elaboram os conhecimentos culturais, mediante sua atividade pessoal. Nesse caso, o ensino consiste em prestar a ajuda necessária aos alunos para que possam construir os conhecimentos (Mauri, 2014, p. 54, grifos nossos).

A partir desta análise, conseguimos enquadrar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora da turma do 3º ano como sendo ancoradas pela primeira concepção descrita, posto que as atividades de ensino que a referida professora costumava desenvolver versavam na exposição de enunciados, para os quais os alunos deveriam fornecer uma resposta satisfatória. Se não o fizessem, na maioria das vezes, sofriam sanções que poderiam ir desde a reprovação oral, realizada pela professora, até a atribuição de conceitos negativos ou notas baixas, como indicativos de que os alunos precisavam estudar mais ou então demonstrar um maior engajamento nas aulas. Compreendemos que essa concepção de ensino e aprendizagem é muito prejudicial, sobretudo quando se tem como objetivo promover uma prática inclusiva, uma vez que o sentido mais preciso da inclusão consiste em possibilitar que todos os alunos, tenham eles ou não qualquer tipo de necessidade educacional especial ou deficiência, a condição essencial de aprender e de se beneficiar do processo educacional que se desenvolve nas salas de aula (Carvalho, 2012).

Em linhas gerais, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora da turma do 4º ano se assemelhavam àquelas que descrevemos anteriormente. Os conteúdos eram ministrados levando em consideração os mesmos princípios metodológicos. Aspectos como a proposição de atividades, concepção de ensino e aprendizagem, formas de planejamento e avaliação, compreensão do papel da professora e dos alunos, também nos pareceram praticamente semelhantes. Por conta disso, não consideramos necessário especificar, com maior riqueza de detalhes, esses elementos, no presente item.

Durante o período em que estivemos presente nas turmas, observando o nosso objeto de estudo, percebemos que nas duas turmas as professoras sempre propuseram atividades individuais, e para a resolução destas os alunos estavam sempre sentados em suas carteiras, que eram dispostas em fileiras. Com relação a este aspecto, o que questionamos não é o posicionamento dos estudantes das turmas, mas sim toda a estruturação da organização social destes alunos, o que não está restrito apenas a esta turma, mas sim às duas que observamos.

Ressaltamos isso, porque acreditamos que este é um aspecto essencial a ser levado em consideração pelas professoras no âmbito de suas práticas pedagógicas, tendo como objetivo a necessidade da construção de um trabalho colaborativo entre os estudantes, em que alunos com mais limitações ou menos experientes possam interagir com os colegas que não apresentam limitações significativas ou àqueles mais experientes. Além disso, Vygotsky (2005) complementa que a prática pedagógica desenvolvida, a partir de um modelo individualista, acaba impossibilitando a oportunidade de crescimento mútuo entre os alunos, o que é enormemente grave, em um contexto de inclusão de alunos surdos, que, por conta disso, apresentam necessidades especiais em seu processo de escolarização.

Para Vygotsky (1984), o uso que um indivíduo com deficiência faz das diversas ferramentas psicológicas acarreta na modificação completa do curso e da estrutura de suas funções psicológicas, proporcionando-lhe uma nova forma de desenvolvimento. Na criança surda, o desenvolvimento mais acentuado da visão não supre a função auditiva, desse modo, a fórmula defeito-compensação perpassa no fato de a pessoa surda compensar, dos diversos modos possíveis, a exclusão decorrente da surdez e do isolamento, introduzindo a gestualização como forma de desenvolver uma nova maneira de se comunicar, sendo esta caracterizada por uma linguagem viso-espacial, composta por signos próprios, como é o caso da língua de sinais. Desse modo, compreendemos que não é a deficiência em si que determina as características do desenvolvimento social e cognitivo de uma pessoa surda, mas as realizações neuropsicológicas de quem a tem e as consequências sociais inerentes à deficiência.

Fatores sociais e biológicos podem levar o surdo à impossibilidade total de compensar, no sentido vygotskyano, o déficit decorrente dela, o que faz com que a fórmula defeito-compensação não seja infalível. No campo educacional, esta situação se agrava ainda mais pois quando não são desenvolvidas práticas efetivas de inclusão para esse surdo, que levem em consideração às suas especificidades linguísticas, acaba que este aluno apresenta dificuldades de interação, comunicação e de aprendizagem muito maiores que os alunos ouvintes.

Entretanto, em nossa pesquisa, neste primeiro momento, nosso objetivo não era analisar a aprendizagem destes alunos diretamente, mas sim compreendermos a influências das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na inclusão destes alunos, no contexto escolar. Por meio de nossa análise, percebemos que estas práticas desenvolvidas contribuíram para que não ocorresse uma inclusão no sentido mais amplo da palavra, ficando esta restrita apenas aos momentos em que estes alunos eram atendidos pela professora da SRM, porém não observamos um planejamento conjunto desta professora com as duas professoras observadas.

Por conta disso, pretendemos fazer outras incursões neste ambiente escolar, como forma de promover um processo de formação continuada com todos os profissionais envolvidos na escola, como forma de garantir que a inclusão destes surdos e dos demais alunos com necessidades educacionais especiais saia do campo dos documentos oficiais para a práticas pedagógicas desenvolvidas nesta escola. Com isso, acreditamos que

ocorrerá uma maior interação social entre alunos com tais necessidades, demais alunos e profissionais da escola, sendo possível, desse modo, melhorar as condições de ensino e de aprendizagem desenvolvidas neste ambiente, bem como garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprendizagem, independentemente de suas especificidades, dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais. Garantindo que as condições de equidade e de inclusão ocorram de fato e de direito.

Considerações finais

Nossa pesquisa nos revelou que as professoras investigadas desenvolvem práticas pedagógicas com poucas adaptações voltadas para as especificidades linguísticas dos alunos surdos presentes em suas turmas, demonstrando que o planejamento das ações educativas continua sendo elaborado, prioritariamente, para os alunos ouvintes, grupo aparentemente homogêneo. Do ponto de vista educacional, nossos resultados podem levar os educadores a compreenderem a importância da adoção de novas estratégias de ensino por meio da adoção de práticas pedagógicas inclusivas e que favoreçam a aprendizagem de surdos e ouvintes. Portanto, nossa pesquisa nos levou a refletir acerca das condições necessárias para incluir os surdos no sistema educacional, sobretudo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem.

Compreendemos que a inclusão de alunos surdos em classes comuns representa um constante desafio. Dessa forma, buscamos, por meio dessa pesquisa, promover maiores reflexões na área da Educação Inclusiva, sobretudo em relação aos estudos voltados à educação de surdos, visto que uma educação de qualidade para estes alunos transcorre por demandas que vão além da matrícula destes no ensino regular.

Além disso, nossas observações nos levam a refletir sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), uma vez que matricular estudantes surdos no ensino regular, demanda dar conta de superar os inúmeros desafios enfrentados por professores, equipe pedagógica e alunos. O que percebemos nas turmas investigadas é que o modelo de inclusão educacional não contemplou plenamente os surdos, pois estes ainda enfrentam barreiras significativas na comunicação e interação. O discurso da inclusão, fundamentado no respeito e valorização das diferenças, inclusive linguísticas e culturais, não condiz com a realidade vivenciada nestas turmas, pois, como afirma Albres (2010, p. 60), "as práticas comuns da sala de aula em geral revelam um espaço concebido e construído para pessoas ouvintes".

Acreditamos que para melhorar de maneira mais efetiva os resultados encontrados é necessário que os professores reflitam acerca de suas práticas pedagógicas, pensando no que elas podem contribuir de fato para a melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem e da inclusão dos surdos em classes comuns.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002. 230 p.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 de dezembro de 2022.
- CARNEIRO, R. Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular. **Revista Integração**. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CHARMAZ, K. **Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. 208 p.
- CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998.
- DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica - apostila**. São Paulo: UFSCAR, 2013.
- FERREIRA, P. N. P.; PORTO, K. S. Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência: um estudo de caso em uma escola do campo de Feira de Santana - BA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e7913, 3 jul. 2020.
- FIGUEIREDO, R. V. de. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. In: CRUZ, S. H. V.; PETRALANDA, M. (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2014.
- GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GOLDFELD, M. A. **A criança surda: linguagem e cognição**. São Paulo: Plexus, 2015.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2012. p. 61-67.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação: Necessidades educativas Especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituição de Educação Superior**. Campinas, 2009.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva dos conhecimentos. In: COLL, C. (Org.). In: **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2014

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2015.

MAZZILLO, I. B. C. V. Inclusão escolar: dissonâncias entre teorias e prática. In: DELOU, C. M. C. et al. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE, 2016.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. A escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33.; 2010, Caxambú. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**, 2010. p.1-17.

OLIVEIRA, E. da S. G. de, **Distúrbios de conduta**. In: DELOU, C. M. C. et al. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE, 2015.

PETEAN, E. B. L. e BORGES, C. D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, 2013, vol.12, n.24, p.195-204.

PORTO, K. S. **Avaliando o entendimento de estudantes surdos e ouvintes de ensino médio sobre Cinemática em um contexto de Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado, UFBA/UEFS, 2014, 143p.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil**. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, n 30, p. 12-17, jul./dez. 2008.

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RABELO, A. S. **A construção da escrita pelo aluno surdo**. Goiânia: Editora da UCG, 2014. (Série Educação Especial).

RIBEIRO, M. de F. C.; SANTO, W. F. E. Libras: língua materna do surdo brasileiro. In. DELOU, C. M. C. et al. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE, 2015.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SANTORO, J. J. **A discriminação e o fracasso das políticas públicas. O Direito do deficiente**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2016.

SANTOS, R. E. dos; PORTO, K. S.; SANTANA, L. S. A família e a escola, parceiras na educação inclusiva. **XI Colóquio do Museu Pedagógico**, 2015.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIOTTI, E. **Estudos linguísticos**. 2014. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectología**. Obras completas. Habana: Pueblo y Educación, 1993. v. 5.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Klayton Santana Porto

Doutor e mestre Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA). Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB.

Luana Silva Santana

Mestre em Bioenergia. Professora da Faculdade Independente do Nordeste, em Vitória da Conquista, Bahia/BR.