



Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI

III SINESPP

20 a 24
OUTUBRO
2020

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS
Democracia, desigualdades sociais e políticas públicas no capitalismo contemporâneo

EIXO TEMÁTICO 6 | EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA OS SURDOS EM BELO HORIZONTE - MG

PUBLIC POLICIES ON SPECIAL EDUCATION AND TEACHING PORTUGUESE TO THE DEAF
IN BELO HORIZONTE - MG

Elayne Cristina Rocha Dias ¹

Maria de Fátima Cardoso Gomes ²

Libéria Rodrigues Neves ³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral fomentar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos Surdos no sistema de ensino, com modelo de Educação Inclusiva em uma escola pública municipal de Belo Horizonte - MG. Essa temática, surgiu através das vivências de cunho profissional e acadêmico ao logo desses anos, estabelecendo como relevância reflexões sobre o ensino do português para os Surdos. Utilizou-se como metodologia uma pesquisa qualitativa e com aplicação de questionários para a compreensão da problemática: Como ocorre o ensino do Português como segunda língua para os Surdos na escola pública municipal de Belo Horizonte – MG? Como embasamento teórico, foram analisados documentos e a legislação pertinente as Políticas Públicas de Inclusão. Os resultados apontam a falta de um trabalho Colaborativo dentro da instituição de ensino

Palavras-Chaves: Surdo. Ensino de Português. Professor.

ABSTRACT

This article aims to promote a reflection on the teaching-learning process of the Portuguese Language by the Deaf in the education system, with an Inclusive Education model in a municipal public school in Belo Horizonte - MG. This theme emerged through professional and academic experiences over the years, establishing reflections on the teaching of Portuguese to the Deaf as relevant. A qualitative research with questionnaires was used as a methodology to understand the

¹ Aluna do Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – UFMG. E-mail: elaynedias2017@outlook.com

² Professora da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: mafacg@gmail.com

³ Professora da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: liberianeves@gmail.com

problem: How does Portuguese as a second language for the Deaf occur in the public school in Belo Horizonte - MG? As a theoretical basis, documents and relevant legislation were analyzed for Public Inclusion Policies. The results show the lack of collaborative work within the educational institution.

Keywords: Deaf. Portuguese teaching. Teacher.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo geral fomentar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos Surdos no sistema de ensino, com modelo de Educação Inclusiva em uma escola pública municipal de Belo Horizonte - MG. Os específicos constam em identificar a formação do docente de Língua Portuguesa e o tempo de experiência, verificar as Políticas Públicas de Inclusão no Brasil e destacar as metodologias e recursos desenvolvidos no contexto de sala de aula.

Essa temática, justifica-se através das vivências de cunho profissional e acadêmico ao longo desses anos, estabelecendo como relevância reflexões sobre o ensino do português para os Surdos. Utilizou-se como metodologia uma pesquisa qualitativa e com aplicação de questionários para a compreensão da problemática: Como ocorre o ensino do Português como segunda língua para os Surdos na escola pública municipal de Belo Horizonte – MG?

Esse artigo, divide-se em tópicos tais como: introdução; referencial teórico que reflete sobre as Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva; os professores de língua portuguesa e o ensino para os surdos e a conclusão.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

No Brasil, a partir do século XIX, surgem ideias voltadas para um atendimento especializado e inclusivo das pessoas com deficiência em diversos contextos sociais. Assim, por muito tempo esses sujeitos com alguma deficiência foram tratados indignamente perpetuando diversas fases ao longo da história de exclusão, segregação, integração até a inclusão.

A aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade sempre foi algo complexo, permeado pelo preconceito, embora estas possam ser produtivas em várias atividades quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado para a constatação das suas habilidades.

O século XX apresenta modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade. Como a instituição de ensino comum de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliou-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas de alunos com deficiência, integrando o contexto escolar.

Os Surdos, apesar de não possuírem deficiência na área cognitiva, à época, foram levados a frequentarem tais classes.

Assim, no ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência no ensino comum.

Posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação (MEC), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, orientando metas sobre a inclusão.

Corroborando com a proposta, a Constituição Brasileira de 1988 traz o Art. n. 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas instituições de ensino, faz-se necessário destacar que este significa um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino, atendendo também às escolas próximas, com a realização de atividades com seu público alvo no contraturno ao da sala comum. Este atendimento visa contribuir de maneira significativa para o processo de inclusão desses alunos nas escolas inclusivas. Considera-se como público alvo do AEE:

a-Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com

transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. alunos com deficiência física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total), alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades (que constituem o público alvo da Educação Especial) também podem ser atendidos por esse serviço. (BRASIL, 2008, p.2)

Para o AEE prevê-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, visando minimizar os impactos causados por essas transformações, construindo propostas específicas para cada sujeito atendido.

As práticas pedagógicas da sala comum e as da sala de recursos devem ser interligadas por recursos e metodologias de ensino complementares ou suplementares visando estimular os conhecimentos prévios dos estudantes e mediar a construção de conhecimentos.

Para a construção de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além da interação com todos os profissionais da escola, o ensino inclusivo prevê a construção de recursos mediados pelo professor de AEE, em parceria com a família, com a Secretaria de Educação e com outras instituições, de modo que o trabalho ocorra num modelo de colaboração.

Pode-se diferenciar um ensino colaborativo de um Trabalho Colaborativo, tratando-o como a capacidade de somar e compartilhar as responsabilidades e habilidades únicas de educadores, para promoção e desenvolvimento de demais habilidades e busca de resolução dos problemas.

Dessa forma, o Trabalho Colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes onde o desafio reside; e definir um bom funcionamento da equipe, e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes. (MACHADO, ALMEIDA, 2010, p.02).

Assim, o Trabalho Colaborativo envolve várias condições e o desenvolvimento de estratégias que promovam uma parceria entre os profissionais para a construção de conhecimentos e para o benefício de saberes através das interações.

Recorrendo a Capellini (2004), a responsabilidade para com a educação dos alunos com deficiência é de todos os envolvidos, porém, torna-se de suma importância a atuação do professor especializado em parceria com o professor do ensino comum, a qual pode correr de diversas maneiras, desde que juntos, oferecendo suporte, orientações e sugestões um ao outro.

Os profissionais do AEE atuam em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e, para tal, precisam ter formações específicas para trabalhar com os alunos, bem como trabalhar de forma colaborativa com os demais envolvidos nos processos educativos destes.

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino.

Desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, tornando-se referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social. A Declaração de Salamanca propõe mudanças para a sociedade, afirmando um pensamento democrático.

De acordo com a Declaração mencionada, a Educação Inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social.

Temos a aprovação e atualização da nova LDB, na qual percebe-se uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

Sobre a Educação Especial, temos como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI, que procura acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca, em 1994.

Na PNEEEI contempla-se a Educação Especial articulada com o ensino comum, bem como a orientação para o atendimento dos estudantes que constituem seu público alvo. A formação adequada dos docentes para o atendimento de alunos que são público alvo da Educação Especial é de suma importância para atender às necessidades educacionais vigentes, favorecendo a inclusão e acessibilidade na escola comum.

Entendemos que a formação vem contribuir relevantemente para o processo de aprendizagem e para a ação docente enquanto mediação na escolarização desses estudantes.

No município de Belo Horizonte, segundo dados da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial – DEID (2018), existe um total de 60 salas de AEE. As salas são equipadas para o atendimento aos diversos públicos alvo, e recebem desde crianças da Educação Infantil até os matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Possuem equipamentos específicos para o atendimento das diversificadas deficiências, mobiliário específico, materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade. Além do apoio do professor da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM para com o docente da sala comum, a Secretaria disponibiliza para o atendimento aos Surdos e a sua família, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Existem em algumas instituições projetos que buscam ensinar a Libras para os funcionários das escolas com o objetivo de promover a comunicação entre Surdos e ouvintes.

O próximo tópico, aborda aspectos do desenvolvimento da pesquisa diante das observações do campo, destacando a aspectos da sala de aula; da relação entre os elementos que compõem o modelo de educação inclusiva no município de Belo Horizonte – MG.

3 OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO PARA OS SURDOS

A realização do trabalho de campo ocorreu em uma escola pública municipal com modalidade inclusiva no município de Belo Horizonte. A escola está localizada na regional Centro/Sul de Belo Horizonte. Oferece Ensino Fundamental: na parte da manhã, do 5º ao 9º ano; e à tarde, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

A escola contempla boa estrutura física e aproveitamento dos espaços para divulgação de seus projetos e eventos educativos. Nos turnos da manhã e da tarde

contam cerca de 663 alunos frequentes no Ensino Fundamental I e II. Na Educação de Jovens e Adultos são 59 discentes.

Figura 01: Corredor da escola



Fonte: Arquivo da autora, (2018)

Acredita-se que a instituição de ensino, ao estabelecer uma organização interna sobre a lotação dos docentes, diferente da proposta estabelecida pela rede, desenvolve positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, como segue o relato da professora da sala comum.

A este respeito, a professora de Língua Portuguesa, a quem chamaremos de Érica, relata, ao ser questionada em entrevista, em relação à presença de um professor referência para a turma de 5º ano:

Atuo somente com a disciplina de Língua Portuguesa, porém não é exigido uma formação em Letras português para atuar no 5º ano, mas como tenho essa formação, como também a professora de educação física e a de Artes, a direção especificou nossa lotação baseado em nossas formações acadêmicas. Os demais professores são formados em Pedagogia (cada uma atua com uma disciplina) tem essa especificidade. A lógica seria adotar um professor referência para cada turma como especifica a Rede. Essa é uma política interna da escola e nesse aspecto flexibiliza as disciplinas. Considero de grande valia essa lotação principalmente para os alunos, pois, oportuniza um professor com a formação específica para atuar na sua própria área. A prioridade são os alunos.

Portanto, na instituição de ensino, a interação professor – aluno e a mediação com o outro é de suma importância para que ocorra de forma positiva a aprendizagem humana. Érica, além do curso de Magistério, tem formação em Licenciatura em

Letras/Língua Portuguesa, realizada na PUC Minas. Na escola, a lotação dos docentes baseia-se na sua formação acadêmica específica. Dessa forma, não se tem um professor de referência para as turmas e principalmente para o 5º ano.

Na escola, constava uma aluna Surda (oralizada) no 5º ano do Ensino Fundamental I, de 12 anos de idade, a quem chamaremos pelo o nome fictício de Joana. Filha de pais ouvintes, aos 9 meses, recebe o diagnóstico da surdez como sequela de catapora, a qual chamaremos de Joana.

Sua mãe, a quem chamaremos pelo nome fictício de Eronildes, relata que o processo de alfabetização de Joana teve a duração de quatro anos. Essa instituição, denominada Instituto Santa Inês – ISI.

Tratava-se de uma Escola Especializada para Surdos e deficientes auditivos, que atendia desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, incluindo serviços de fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e assistência social.

Ainda de acordo com a mãe, o período de alfabetização nesta escola acontecia no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com duração 2 anos cada uma destas etapas. Com relação à instituição, Eronildes considera que:

Era uma escola que respeitava a criança como um todo. Introduzia de forma conjunta a Libras e o Português e todos os profissionais eram formados em Libras. Pena que fechou. Tinha a parte visual também que agora com a internet se tornou um fator crucial para o entendimento de uma criança Surda. A criança que tinha a possibilidade em falar era cobrado a fala para não se acomodar na Libras.

Eronildes relata ainda que o processo de oralização de Joana iniciou-se cedo e, objetivando a alfabetização, a mesma fez a introdução da Libras juntamente com a oralização, criando um método para trabalhar com a filha.

Após o fechamento do Instituto Santa Inês – ISI, decidiram matricular Joana em uma escola regular comum. Assim, a opção da responsável pela escola campo desta pesquisa justifica-se pelo fato de ela proporcionar a participação e uma “preocupação” com os alunos com deficiências.

Além disso, tal decisão resultou-se de pesquisas online, visitas ao sistema de ensino e conversas com alunos e funcionários. Na sala de aula comum, a distinção entre Joana e os demais alunos da classe, no início, é imperceptível. Depois se percebe sua

presença devido a sua localização no canto esquerdo da sala de aula, na carteira da frente, junto à intérprete.

É possível observar um distanciamento entre os alunos ouvintes em relação à aluna Surda. A tradutora/intérprete de Libras posiciona-se de frente para a aluna, mas sempre assentada; e sua interpretação consiste no conteúdo da explanação da professora, bem como no atendimento a algum tipo de dúvida por parte da aluna.

Nas demais situações da sala de aula, que envolvem as relações entre os colegas de turma e a professora, não há interpretação. Assim, para a Joana é como se o universo da sala de aula se limitasse aos conteúdos da explanação da professora.

Nessas situações, a aluna não se vira aos colegas para a busca de ajuda na compreensão dos fatos, pois no decorrer das observações existe um distanciamento entre a mesma e os estudantes ouvintes. Faz-se esta análise a partir das observações, confirmada pelo relato dado em entrevista pela tradutora/ intérprete de Libras, a quem chamaremos de Alessandra.

Percebe-se, durante as observações de campo, que Érica e Alessandra (professora e tradutora/intérprete) interagem insuficientemente durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, verifica-se que o contato entre Érica e Joana é quase inexistente; de modo geral.

De acordo com as observações, constata-se que cada sujeito realiza seu trabalho sem haver uma comunicação e troca de experiências necessárias para um ensino inclusivo numa sala comum onde consta uma aluna Surda.

Neste sentido, destacamos que as políticas afirmam que comunicação é um fator primordial e a Libras é a língua natural dos Surdos nesse processo de interação. No início, os intérpretes atuavam informalmente, mas, com a Lei 12.319, de 01.09.2010, regulamentou-se a profissão e a formação desse profissional na sociedade, surgido devido à necessidade da Comunidade Surda de se comunicar com os ouvintes.

Cada uma reconhece suas funções em sala de aula, mas parecem realizar seu trabalho de forma individual, pouco colaborativa. Apesar da aluna ter poucas dificuldades com a disciplina de Língua Portuguesa, assim como no relato da professora Érica, a tradutora/ [intérprete de Libras também dá ênfase à desnecessidade da frequência da aluna Surda na sala de AEE.

As aulas acompanhadas foram, em sua maioria, expositivas na escola. Inicialmente, a professora utiliza o quadro para passar o resumo do assunto que será tratado com os alunos, que copiam. Solicita-se a resolução de exercícios, produções textuais sobre a temática estudada e a leitura de textos. Portanto, apesar de ter recursos na instituição, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa são voltadas para os alunos ouvintes com o uso praticamente somente do livro didático.

Percebemos que a professora de Língua Portuguesa se utiliza predominantemente da exposição oral dos conteúdos, baseando-se no fonocentrismo, que significa privilégio da fala sobre a escrita.

4 CONCLUSÃO

As observações constataram a falta de um Trabalho Colaborativo na escola campo entre professora da sala comum de Língua Portuguesa, professoras de AEE, a tradutora/ intérprete de Libras e instrutor dentro da instituição de ensino. Dessa forma, há um isolamento nas metodologias e estratégias utilizadas pelos sujeitos que compõem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A elaboração e execução de um PDI, coletivamente, talvez possa ser um caminho para o exercício de um Trabalho Colaborativo.

Outro ponto marcante dentro da sala de aula, o intérprete aparece como um dos atores importantes dentro do cotidiano escolar, sendo este um dos elementos para a criação das relações. A presença do intérprete em sala, parece gerar uma falsa inclusão dentro da sala de aula, pois o trabalho de campo demonstra um distanciamento entre docente e discente, o que pode ser gerado pela falta de comunicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado; 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. **Qualidade UNESCO**. Salamanca: UNESCO, 1994.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. **Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva**. Revista Psicopedagógica São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.