

## O PAPEL DE MÃES FRENTE À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*THE ROLE OF MOTHERS IN FRONT OF EDUCATION AND INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN TIMES OF PANDEMICS*

Laeda Bezerra MACHADO<sup>1</sup>

Luciana Maria DAVI<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar como as mães de estudantes surdos em processo de inclusão concebem a escola e como acompanham a escolarização dos filhos por meio do ensino remoto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas online. Participaram da pesquisa cinco mães de estudantes surdos de uma escola pública do Recife, que estão matriculados em salas de aula regulares bilíngues - Libras /Língua Portuguesa. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo e organizados em categorias. Os resultados sugerem uma relação de parceria entre as mães e a escola, sobretudo, com as professoras. Ainda existe uma barreira linguística entre o aluno surdo e a família que dificulta a mediação da aprendizagem. Neste sentido, compreendemos o trabalho colaborativo entre família e escola como uma possibilidade para superação dos desafios para com a inclusão desses sujeitos.

**Palavras-Chave:** Ensino remoto. Estudante surdo. Mães. Escola bilíngue.

**Abstract:** This article aims to analyze how mothers of deaf students in the process of inclusion conceive of school and how they monitor their children's schooling through remote education. This is a qualitative research that used semi-structured online interviews as a methodological procedure. Five mothers of deaf students from a public school in Recife, who are enrolled in regular bilingual classrooms - Libras /Língua Portuguesa, participated in the research. Data were analyzed using the content analysis technique and organized into categories. The results suggest a partnership relationship between the mothers and the school, especially with the teachers. There is still a language barrier between the deaf student and the family that makes it difficult to mediate learning. In this sense, we understand the collaborative work between family and school as a possibility to overcome the challenges to the inclusion of these subjects.

**Keywords:** Remote teaching. Deaf student. Mothers. Bilingual school.

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora titular do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica. Bolsista de produtividade em Pesquisa pelo CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>

<sup>2</sup> Mestre em Antropologia, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). -mail: lucianna.loirinha@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3860-5470>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p55-70>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

## INTRODUÇÃO

O capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), assegura a educação como um direito da pessoa com deficiência, apontando a necessidade de um sistema educacional inclusivo. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e sociedade garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo este educando da violência, negligência e discriminação.

A literatura especializada vem mostrando que para os estudantes surdos o direito à educação inclusiva é garantido de forma mais satisfatória quando o estudante com essa deficiência tem acesso a aprendizagem por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerada sua primeira língua (L1). Neste caso, a língua portuguesa não é negligenciada, mas seu ensino é configurado como uma segunda língua (L2).

Em Recife, o decreto nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015, instituiu as salas de aulas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de ensino, destinadas a atender crianças, jovens e adultos com surdez e surdez associada a outras deficiências, quando os pais do estudante, ou o estudante maior de idade, optarem por essa modalidade no ato da matrícula.

Conhecemos a proposta de educação bilíngue para surdos durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio de nossa participação no Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto “Práticas de Letramento para Crianças Surdas” desenvolvido em uma escola com salas regulares bilíngues para surdos da Rede Municipal do Recife.

Ao adentrar no referido campo, percebemos que os estudantes surdos chegavam sempre acompanhados por um familiar, em geral as mães, e mesmo sendo adolescentes ou adultos, contavam com a presença materna que permanecia no espaço escolar até o término das aulas.

Aparentemente, parte da vida dessas mulheres é dedicada aos filhos, a garantir o direito de acesso a uma educação formal, em uma modalidade de ensino que proporcione uma melhor compreensão do mundo e o desenvolvimento de habilidades que permitam as pessoas surdas serem incluídas de forma digna na sociedade.

Para Saraiva-Junes e Wagner (2016), no Brasil as pesquisas sobre a parceria família e escola ainda são incipientes, e os estudos dedicados ao tema apontam que a boa relação entre estas instituições é essencial para a permanência e desenvolvimento satisfatório dos estudantes no espaço escolar. Assim, é consenso da literatura especializada a necessidade de aproximação desses dois espaços, tendo em vista que a família e a escola constituem os principais ambientes de construção social dos sujeitos.

Os estudos que tratam da relação família-escola em processo de inclusão de crianças surdas são escassos e englobam, em geral, deficiências de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Há uma tendência para investigações voltadas para percepção dos pais acerca de como ocorre o processo de inclusão dos filhos e como a interação entre família e escola pode promover uma parceria bem-sucedida. Outro tema recorrente é a ausência de uma comunicação mais efetiva entre estas instituições.

Os artigos referentes à relação família-escola de pessoas surdas (DIAS *et. al*, 2001; SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2009; SCHEMBERG; GUARINELLO;

MASSI, 2012) têm como discussão central questões sobre como ocorre a interação linguística desses sujeitos no espaço familiar e escolar, e como escola e familiares lidam com a comunicação, apropriação da escrita e alfabetização dos estudantes surdos. Como resultados, estas pesquisas apontam que, em geral, existem dificuldades de interação linguística, pois tanto os pais quanto a equipe escolar não têm domínio da Libras. Diante dessa situação, alguns estudantes se comunicam apenas por gestos, o que dificulta o processo de interação dessas pessoas. Além disso, percebe-se uma dificuldade de alfabetização e apropriação da escrita pelos alunos surdos, seja por despreparo da equipe escolar ou por ausência de intérpretes.

Em 2020, as dificuldades até então presentes foram agravadas pela pandemia da COVID 19. Segundo a Organização Mundial da saúde/OMS, em dezembro de 2019 foi registrado na China o primeiro caso de uma doença até então desconhecida, causada por um novo coronavírus. Essa doença, que se transformou em uma pandemia, vem trazendo impactos sanitários, econômicos e sociais a vários países do mundo.

No Brasil, de acordo com dados do Ministério da Saúde, o primeiro caso de COVID 19 foi notificado em fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. A partir desse momento, o país ficou em alerta e estados e municípios começaram a adotar medidas de quarentena e distanciamento social, a fim de conter o avanço da doença.

Em Recife, o decreto nº 33.512 de 15 de março de 2020 suspendeu as atividades escolares e antecipou o recesso escolar, marcado para julho do corrente ano, visando conter o avanço da pandemia no município. Ainda sem previsão de retorno das aulas presenciais, em 29 de abril de 2020, é lançado o decreto nº 33.646 que mantém a suspensão das aulas e sugere que as atividades poderão, a critério da administração, ser realizadas por meio de tutoria por trabalho remoto, de acordo com regulamento, a ser editado pela Secretaria Municipal de Educação.

No mesmo mês, dia 28, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº 5/2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de contagem das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga mínima anual em razão da pandemia de COVID 19. Em julho é publicada a instrução normativa nº 2 de 25/07/2020 que dispõe sobre os procedimentos para realização das atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais -, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; e para as Instituições Privadas de Educação Infantil integradas ao Sistema Municipal de Ensino do Recife, no período de suspensão emergencial das aulas presenciais, em função da calamidade pública causada pela pandemia pela COVID 19.

Neste contexto de pandemia, isolamento social e aulas remotas, desenvolvemos a pesquisa que deu origem a este artigo, lançando um olhar sobre as mães de crianças surdas em processo de inclusão. Neste artigo temos como objetivo identificar como essas mulheres concebem a escola e como estão lidando com o processo de escolarização dos filhos, neste momento de ensino remoto.

## **METODOLOGIA**

Desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, que, como sugere Minayo (2002, p.105), dialoga com uma realidade que não pode ser quantificada. Tal abordagem possibilita interpretar significados, crenças, valores e ações dos sujeitos. Tendo em vista o distanciamento

social imposto pelo quadro de pandemia o estudo foi desenvolvido de forma *online*. Soares e Machado (2019) destacam que o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação possibilita a inovação metodológica e a construção de pesquisas por outros caminhos. Muitas vezes, as técnicas e métodos tradicionais são transferidas para os ambientes virtuais. O contexto de pandemia acelerou ainda mais esse processo de transferência, uma vez que pesquisadores e estudantes precisaram reinventar suas técnicas e métodos e adequá-las a esta nova realidade, pois as pesquisas e trabalhos acadêmicos precisavam continuar e se adaptar ao “novo normal”.

Assim, respeitando as medidas de distanciamento social orientadas pela OMS e demais órgãos de saúde em função da pandemia da COVID 19, a geração de dados foi realizada de forma remota por meio de entrevistas semiestruturadas *online*, feitas com uso do aplicativo *WhatsApp*. O aplicativo *WhatsApp* foi escolhido por ser familiar entre as entrevistadas e pesquisadoras pois, como sugere Costa, Dias e Luccio (2009), uma condição essencial para a realização de entrevistas *online* é o entrevistador e o interlocutor terem familiaridade com o ambiente em que as entrevistas estejam sendo conduzidas. No nosso caso, o uso de celulares *Android* e do aplicativo *WhatsApp* era comum por parte das mulheres envolvidas na pesquisa.

Por meio dessa ferramenta, de forma privada, enviamos mensagens para dez mães explicando o objetivo da pesquisa e perguntando se tinham interesse em participar. Tivemos retorno positivo de seis mães, destas foram selecionadas cinco, pois em dos convites, a filha já não estudava mais na escola.

As entrevistadas têm entre 34 e 55 anos, todas são as únicas responsáveis pelas suas famílias e cuidam sozinhas dos filhos. Destas, apenas duas exercem funções de trabalho fora do âmbito doméstico, todas moram distante da escola dos filhos, duas inclusive residem em cidades da região metropolitana do Recife.

Quanto ao perfil dos filhos das participantes desta pesquisa, eles têm idades entre nove e vinte um anos e quatro apresentam outras deficiências ou distúrbios associados a surdez, são elas: hiperatividade, hidrocefalia e deficiência intelectual. A maioria está em situação de distorção idade-série: dois estudantes com idades de nove e quinze anos estão matriculados no terceiro ano do ensino fundamental e dos três educandos com idades entre quinze e vinte e um anos, dois estão matriculados no sexto e o outro no sétimo ano do ensino fundamental. Apenas um estudante é alfabetizado.

Após o primeiro contato, combinamos com as participantes os dias e horários mais convenientes para realização das entrevistas, por meio de mensagens de áudio. Esse modo de contato possibilitou uma maior comodidade, pois enquanto as interlocutoras respondiam também seguiam sem interromper suas atividades. Em alguns momentos elas demoravam a responder e justificavam com explicações como: “Desculpe a demora, estava terminando o almoço”, “minha vizinha chegou”. No entanto, tais situações não prejudicaram o andamento da coleta. Situações como essas são descritas por Costa, Dias e Luccio (2009) como peculiaridades comuns em conversas *online*, que são frequentemente interrompidas e retomadas do ponto de onde ocorreu a interrupção.

Utilizamos um roteiro guia alinhado aos objetivos da pesquisa e quando surgia alguma dúvida elas eram esclarecidas de modo a se garantir o entendimento acessível as envolvidas no estudo. O contato e interação com as mães durou em média 32 minutos.

As entrevistas foram transcritas e a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2007) foi escolhida como ferramenta de análise dos dados por compreender “[...] um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto”. (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p.5). Feita a transcrição, realizamos uma “leitura flutuante” na qual estabelecemos várias idas e vindas entre o material transcrito e nossas anotações, emergindo assim, o que Oliveira *et al.* (2003) denomina “unidades de sentido”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os depoimentos das mães entrevistadas foram organizados em quatro categorias, quais sejam: 1ª) Participação das mães na vida escolar dos filhos e interação com a Escola; 2ª) Papel da escola bilíngue na vida dos filhos; 3ª) Suporte oferecido pela escola a família dos alunos surdos pós pandemia; 4ª) Dificuldades das mães frente ao acompanhamento e aprendizagem dos filhos.

### PARTICIPAÇÃO DAS MÃES NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS E INTERAÇÃO COM A ESCOLA

Quando questionadas sobre a participação na vida escolar dos filhos, todas as mães foram enfáticas ao afirmar que ajudam com as atividades escolares que vêm para casa. Do grupo, três relataram ter dificuldade de orientar os filhos na realização das atividades de casa por não dominarem a Libras. Acerca dessas dificuldades, Tulipa<sup>3</sup> descreve:

[...] às vezes gente não consegue explicar, no máximo a gente tenta mostrar como é, qual é a resposta, [...] eu não sei explicar a ele exatamente como é separar as sílabas [...] em Libras eu não vou saber explicar tarefa nenhuma, então no máximo eu posso mandar ele responder e se ele perguntar que tá certo ou tá errado, eu confirmar. (Tulipa)

Esta dificuldade comunicacional entre família e a pessoa surda já vem sendo abordada na literatura específica da área. Pesquisa realizada por Shermberg, Garinello e Massi (2012) sobre a visão de pais e professores acerca da interação de estudantes surdos no desenvolvimento das atividades familiares e escolares, constatou que no âmbito familiar há uma barreira comunicacional. Os pais não conseguiam se comunicar com os filhos surdos em Libras. Assim, a barreira linguística impedia uma participação ativa dos filhos na vida familiar.

Um recurso utilizado por Tulipa para facilitar o acesso do filho à aprendizagem de Libras são os vídeos na plataforma *Youtube*. Como ela não tem domínio da língua, usar essa ferramenta o estimula a fazer os sinais e, em seguida, escrevê-los em seu caderno.

A interlocutora também faz referência ao reforço escolar como uma alternativa que já utilizou, para garantir o aprendizado do filho. No entanto, atualmente não dispõe de recursos financeiros e acesso a profissionais capacitados, que atendam ao filho mais próximo a sua residência. Assim, Tulipa continua vendo nos vídeos do *Youtube* a alternativa mais viável para colaborar com a escola e favorecer o aprendizado do filho.

<sup>3</sup> Adotamos nomes fictícios para as participantes.

Quatro mães afirmaram ter uma relação dialógica com as professoras acerca do desenvolvimento escolar e comportamento dos filhos. Duas disseram que quando necessário intervinham na sala para ajudar, caso a professora tivesse alguma dificuldade em auxiliá-la em função da deficiência do filho. Em seus discursos, essas mães se mostram participativas e colaboram com as atividades propostas pela escola, sobretudo por estarem sempre presentes no espaço escolar. Quatro das cinco entrevistadas permanecem na escola durante todo o período em que o filho está em sala de aula. Assim, estar na escola por um longo período possibilita uma maior participação e interação das mães nas atividades desenvolvidas pela equipe escolar. No contexto dessa instituição de ensino, a presença e colaboração das mães têm se tornado parte da cultura organizacional da escola.

Ao analisar a influência da comunicação entre a família ouvinte, filho surdo e escola bilíngue de Santa Maria/RS, Marostega e Santos (2006) observam que o diálogo e a participação são características importantes da comunidade escolar: “a participação dialógica dos pais e da comunidade escolar nas decisões da escola referentes a conteúdos, a propósitos e objetivos, a organização escolar, entre outras (MAROSTEGA; SANTOS, 2006, p.4).

Chistovam e Cia (2013) também identificam a comunicação eficiente como uma característica essencial para uma boa relação entre as famílias e a escola. Em estudo com famílias de crianças com deficiência, ressaltam a parceria e participação dos pais nas atividades da escola como elementos favoráveis a inclusão desses sujeitos.

Duas das mães entrevistadas tiveram que renunciar a sua vida profissional por um período para dedicar-se exclusivamente aos cuidados e educação dos filhos surdos. Uma delas ressalta a necessidade de acompanhar seu filho, pois em função da hiperatividade, ele não conseguia permanecer sozinho na escola, relatando:

Eu cheguei a abrir mão de trabalho, por uns dois anos, para ficar com ele na escola, porque ele era muito hiperativo e agressivo, era difícil ficar na escola só, sem a minha presença. (Tulipa)

A necessidade educacional específica do filho também foi responsável pela escolha profissional de Hortência, que se graduou em Pedagogia para auxiliar melhor o processo de ensino-aprendizagem do filho, pesquisando, procurando livros e jogos educativos que facilitassem o processo de alfabetização do filho.

[...] Comecei a escrever o nome das coisas em casa, por exemplo, na porta colocava o nome em emborrachado e depois colocava o nome em libras, e assim é minha participação na vida escolar dele, é sempre tendo todo cuidado, pesquisando, olhando, fazendo as tarefas, tudo que eu posso fazer por ele eu faço. (Hortência)

De modo semelhante ao que diz Hortência, Goitein e Cia (2011), em revisão de literatura acerca das interações entre crianças com deficiências e seus familiares, revelaram que as mães ainda são as principais responsáveis pelos cuidados dos filhos com deficiência e, na maioria das vezes, dedicam-se quase que exclusivamente aos cuidados dessa criança, abdicando do trabalho remunerado e da carreira profissional.

## PAPEL DA ESCOLA BILÍNGUE NA VIDA DOS FILHOS

Quanto ao papel representativo da escola na vida dos filhos surdos, as narrativas das mães revelam que a escola bilíngue é de fundamental importância na vida do estudante. Foram destacados em suas falas três elementos - autonomia, comunicação e socialização – como elementos que demarcam seu papel inclusivo. Duas mães percebem a escola como uma preparação para o mundo, a possibilidade dos filhos se tornarem pessoas autônomas, construir relações sociais e se prepararem para os desafios diários, como relatou Hortência:

É fundamental o papel da escola, pois ensina o cotidiano dele, não só ali, mas fora da sala de aula, o respeito com os amigos, as professoras [...] ele também gosta muito da escola, e assim a gente vê a mudança dele. (Hortência)

O elemento comunicação é destacado por Margarida. Segundo ela, é através do aprendizado da Libras que seu filho poderá se desenvolver e ser incluído de forma mais eficaz na sociedade. Ela aponta a relevância da representatividade da cultura surda na vida do filho que pode conhecer e vivenciar as especificidades dessa cultura no espaço escolar:

É a escola que inclui ele nesse mundo social e através da libras ele vai se desenvolver, porque o mundo do surdo é o mundo da libras, ele tem outra cultura. [...] Então é completamente diferente do ouvinte. (Margarida)

Na visão da entrevistada, a escola também é um espaço de socialização, lugar onde o estudante convive com seus pares, com sua língua e sua cultura, se fazendo compreender e sendo compreendido, pois longe daqueles muros é difícil interagir com outros sujeitos.

Como afirmam Fernandes e Moreira (2009), o papel da escola bilíngue na vida dos estudantes surdos vai além do acesso à educação formal. Sua finalidade é ampliada para aquisição da língua do estudante, já que a maioria dos pais de crianças surdas é ouvinte e não domina a Libras. Assim, a escola atua como mediadora no processo de aquisição da língua de sinais. Para Lizeu e Coporali (2005), o bilinguismo possibilita à criança aprender uma língua que faz parte de sua cultura e respeita suas particularidades, à medida que a educação é construída primeiro através da língua de sinais e, em seguida, ocorre a apropriação dos códigos linguísticos da língua portuguesa.

Ainda segundo as autoras, é por meio das relações sociais que “o sujeito tem possibilidade de aceitação e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais” (LIZEU; COPORALI, 2005 p. 593).

## SUPORTE OFERECIDO PELAS ESCOLAS ÀS FAMÍLIAS DOS ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA.

No que se refere ao suporte que a escola oferece às famílias de estudantes surdos, as narrativas das mães fazem considerações diferentes antes e depois da pandemia. Nos limites deste artigo enfocamos o trabalho da escola no contexto da pandemia

Frente a atual situação de pandemia, nas entrevistadas se percebe que as professoras foram o principal suporte. São elas que estabeleceram contato direto com as mães por meio de grupo no *WhatsApp*, aulas *online* e envio de atividades pedagógicas. Essas mães perceberam



o esforço, dificuldade e disponibilidade das professoras e reconheceram que é um momento delicado para toda a comunidade escolar.

As entrevistadas reconhecem a importância de os estudantes estarem em contato com a escola, mesmo de forma virtual, pois revelam preocupações com os alunos, que mantêm um vínculo identitário com o espaço escolar, mesmo que as atividades estejam sendo realizadas em casa.

Outra narrativa nos remete à preocupação e esforço das professoras, para que os alunos continuem desenvolvendo as atividades remotas:

Ela manda para ele diferente do que ela manda para os outros, porque cada criança tem uma dificuldade [...] e ela manda para cada um uma tarefa de acordo com a facilidade de cada um e dos pais ajudar (Dália).

Assim, como afirmou a entrevistada, a professora tenta adaptar as atividades de acordo com a especificidade de cada estudante e de sua realidade familiar, ou seja, se a mãe tem dificuldade para explicar questões de matemática, ela tenta construir atividades mais práticas que facilitem o aprendizado colaborativo entre mãe e filho.

As mães afirmam que a interação com a escola durante o ensino remoto vem ocorrendo por meio do celular, através do aplicativo *WhatsApp*. A comunicação acontece exclusivamente com as professoras que criaram um grupo para a turma, no qual postam as tarefas semanais e acompanham o desenvolvimento dos estudantes. A respeito da comunicação com a escola nesse período, Hortência afirma:

Tenho contato com os professores dele pelo celular, pelo *zap* e toda terça ele tem aula, começa de duas e vai até às 17h e às vezes começa de 16h e vai até 17h30. [...] ela dá uma semana para responder, aí na outra semana já responde as tarefas, aí eu mando tudo para ela, aí depois ela manda para o grupo. (Hortência)

As tarefas que a interlocutora se refere são as atividades assíncronas, descritas como um vídeo em Libras acompanhado de uma atividade feita por meio da ferramenta *Google Forms*.

Quando as mães querem resolver alguma situação particular acerca da aprendizagem dos filhos, falam diretamente com as professoras. Dependendo da necessidade do estudante, as atividades são enviadas individualmente, seja por *e-mail* ou através de conversas privadas pelo *WhatsApp*.

Uma única mãe nos relatou sobre o contato com outros funcionários da escola quando vai buscar a cesta básica, distribuída para as famílias de estudantes das escolas municipais do Recife durante o período de pandemia, mas é uma relação meramente formal. Segundo afirmou, recebe os mantimentos, assina e vai embora.

Pesquisas recentes (RONDINI; PEDRO; DUARTE 2020; LEITE; LIMA; CARVALHO 2020; SANTOS, 2020) realizadas com docentes dos estados de São Paulo, Pernambuco e Bahia sobre a realidade dos professores com a suspensão das atividades presenciais causadas pela pandemia de COVID 19, apontaram que, para os professores o ensino remoto é desafiador, sobretudo por parte desses sujeitos não serem muito familiarizados com as



tecnologias digitais. No entanto, a categoria vem se reinventando por meio de orientações, momentos formativos e estudos autônomos a fim de viabilizar e melhorar a qualidade do seu trabalho.

## DIFICULDADES DAS MÃES FRENTE AO ACOMPANHAMENTO E APRENDIZAGEM DOS FILHOS

Três mães apontaram ter dificuldades para fazer com que os filhos se concentrem para assistir as aulas síncronas e realizem as atividades assíncronas enviadas pelas professoras. Para Margarida, a hiperatividade é fator que dificulta a concentração do filho, e por mais que ela se esforce e prepare um ambiente para o garoto assistir as aulas, quase sempre é necessária uma longa negociação.

A realidade de Tulipa não é tão diferente da de Margarida. Ela apontou a dificuldade e o desinteresse do filho pelas vídeo aulas que a professora disponibiliza. Segundo ela, tudo tira a atenção do estudante que prefere assistir vídeos de entretenimento, como qualquer criança em fase escolar.

Para Rosa esta dificuldade vai além da falta de interesse, o filho não quer participar das aulas síncronas e um fator preponderante para isso é a sua ansiedade que tem atrapalhado seu envolvimento nas aulas. Pensando na saúde e bem-estar do filho, Rosa conversou com a professora que semanalmente faz o acompanhamento pedagógico do estudante, adaptando os conteúdos das aulas síncronas à sua realidade, evitando um maior comprometimento do seu aprendizado.

Oliveira *et al.* (2020) realizou uma revisão de literatura com finalidade de identificar o impacto da pandemia de COVID 19 na saúde de adolescentes. Após análise de alguns artigos, verificou que as medidas de distanciamento, tais como fechamento das escolas, diminuição de mobilidade e convivência com os pares, são vivenciadas de forma negativa pelos jovens e aumenta o risco de doenças psicológicas como ansiedade e depressão.

Apesar das dificuldades descritas, todas as mães afirmam que colocam os filhos para fazer as atividades solicitadas pelas professoras. No entanto, fica evidente que quando a mãe é fluente em Libras, torna-se mais fácil explicar as atividades e diminuir as dúvidas do filho, pois existe uma língua em comum. Das cinco entrevistadas, duas são fluentes e, assim como seus filhos, conseguem dialogar com eles, o que facilita a orientação das atividades pedagógicas. As outras três mães entrevistadas conhecem apenas alguns sinais e não compreendem a língua. Elas se comunicam com os filhos por meio de gestos. É relevante falar que os filhos dessas mulheres também não são fluentes em libras, ainda estão em processo de aprendizado da língua. Apesar de se comunicarem por gestos, as mães afirmam compreender bem os seus desejos e necessidades, pois já estão acostumadas com a convivência e construíram uma maneira própria de se comunicar com eles. Porém, tal comunicação não é suficiente para mediar situações de aprendizagem. Quando não existe esse entendimento, as situações de aprendizagem tornam-se mais complicadas.

Na situação de Rosa, o filho não sabe ler, a mãe até explica para ele, mas a não compreensão faz com que ela praticamente resolva a atividade mostrando para ele a resposta correta.

Nos depoimentos das entrevistadas ganham destaque a ausência das aulas presenciais e a figura do professor. Estas mães entendem que não têm competência técnica para assumir a educação dos filhos no âmbito doméstico. Elas estão convencidas de que só a escola e profissionais da educação qualificados são capazes de promover um processo educativo mais efetivo.

Ao questioná-las acerca de como os estudantes estão se sentido, distantes da escola, nesse período de isolamento social, quatro mães afirmaram que os filhos sentem falta do espaço escolar, mas foram se acostumando a permanecer em casa à medida que o tempo foi passando. Dentre estas, uma afirma que o filho desenvolveu um transtorno de ansiedade e outra acredita que a filha não sente falta de ir à escola, pois nesses meses em que se encontra em casa nunca fez gestos que sugiram esse desejo. Apesar disto, percebe que a filha fica feliz durante as aulas síncronas quando vê os colegas e as professoras nas *webconferências*.

Para Rosa, o transtorno de ansiedade do filho tem sido um problema. No que tange os assuntos escolares, ele não consegue participar das aulas síncronas, fazendo apenas um conjunto de atividades que a professora envia semanalmente, após algumas tentativas frustradas de tentar colocá-lo para assistir as aulas síncronas.

Mesmo com as atuais dificuldades, a interlocutora admite que o estudante sente falta do ambiente escolar por considerá-lo como “o mundo do filho”, pois é lá que ele é compreendido, pode ser ele mesmo, tem suas diferenças reconhecidas como iguais, constrói um espaço de sociabilidade com colegas e professores que entendem sua língua.

Há mais de um ano que docentes e discentes estão ausentes do espaço físico da escola. Para duas mães, à medida que o tempo foi passando, os filhos foram se acostumando com as aulas virtuais e/ou fazer as atividades enviadas pela professora em casa. Logo nos primeiros meses era visível a vontade de retornar à escola, mas à medida que os meses passaram, elas pontuam que para os filhos parece um período de férias. Disse Margarida:

[...] no começo ele teve um pouco de dificuldade pra aceitar, mas o tempo foi passando, ele se habituou e se acostumou com a ideia de não ir pra escola e não pediu mais pra ir, não tá sentindo falta, é como se ele tivesse de férias. (Margarida)

Margarida pontua que para ela também não é fácil, sente saudade de sua rotina semanal, das conversas nas escolas, de ir à cidade resolver problemas pessoais enquanto o filho estava estudando, mas, como ele, tenta ver como umas férias prolongadas que uma hora vai passar.

Das cinco entrevistadas, quatro revelam que os filhos demonstram interesse em participar das atividades remotas e se esforçam para fazê-las. Para Dália a filha gosta de assistir as aulas síncronas, mesmo que, em função das múltiplas deficiências, ela perceba que a filha não compreende bem as temáticas da aula, mas percebe que ela se concentra, presta atenção, interage com os amigos e tem conseguido assistir uma hora *ininterrupta sem reclamar*. *O filho de Tulipa também tem interesse e gosta de fazer as atividades, como ela descreve:*

Ele tem interesse, ele gosta de fazer videozinho pra assistir, depois tem umas quatro ou cinco perguntas sobre o vídeo [...] Mas não é a mesma coisa de tá na sala de aula, ou de tá diretamente com a professora (Tulipa).

Essa atividade é realizada no *Google forms*. Devido à tela do celular ser pequena e dificultar a visualização, algumas mães preferem que os filhos passem a atividade para o caderno e respondam lá também. Tulipa reconhece que não é o ideal para um bom aprendizado do filho, mas entende que em função da condição atual, é alguma coisa. Para ela, nada substitui a escola e o professor presencialmente.

Na visão de Margarida seu filho não demonstra interesse em realizar as atividades remotas, não gosta de assistir os vídeos, pois a tela do celular é pequena e não condiz com seu interesse de criança voltado para desenhos animados e atividades mais lúdicas.

A interlocutora aponta falta de interesse do filho para realização das atividades remotas e entende que a hiperatividade é um fator preponderante *para falta de atenção e inquietação do filho*. *Compreende também que seu smartphone tem a tela pequena, o que dificulta ainda mais a concentração, e mesmo ela tentando negociar, ameaçando castigo, muitas vezes não consegue convencer a criança da importância das aulas.*

Todos os estudantes, cujas mães foram entrevistadas possuem internet fixa em casa e utilizam os smartphones das mães para acessar as atividades remotas. Uma entrevistada relatou enfrentar dificuldades quanto à realização das atividades do filho, pois o único aparelho celular que a residência dispõe tem apresentado alguns defeitos, impossibilitado a participação do estudante nas duas últimas aulas. Outra dificuldade quanto ao uso dos aparelhos celulares é o tamanho da tela que, para a entrevistada, é muito pequena e dificulta a visualização das atividades.

Quando questionadas quanto ao ambiente de aprendizagem em casa, se tem um espaço adequado para os filhos estudar, quatro mães afirmaram que os alunos estudam no quarto, três têm uma escrivaninha onde realizam as atividades, destas uma assiste as aulas síncronas na cama. A outra interlocutora afirma que não separou um espaço para o filho estudar, este estuda juntamente com ela na mesa de jantar, pois moram apenas os dois, acredita não existir necessidade de separar um ambiente de estudo para o filho, já que a casa é bem silenciosa.

Antes das aulas síncronas, uma mãe relatou incentivar o filho a colocar a farda, para ela é uma forma de fortalecer sua identidade como estudante e, mesmo em casa, ele sentir que naquele momento específico tem um compromisso com a escola.

Do grupo pesquisado, três mães consideram que os filhos estão aprendendo alguma coisa, sempre com a ressalva de que este aprendizado não se iguala ao aprendizado presencial. Foi comum ao longo das entrevistas ouvirmos comentários como: “se vira como pode” e “é melhor que nada” a fim de justificar as situações precárias e a desigualdade que o ensino remoto evidencia. Fica explícito nos depoimentos que nem todas as famílias têm as mesmas condições, uma boa velocidade de internet e os aparelhos eletrônicos necessários para o acesso a um ensino remoto de qualidade. Situações como internet instável, celular com defeito e tela pequena dificultam e comprometem o aprendizado.

As mães compreendem o esforço das professoras, mas entendem que as necessidades educacionais específicas dos filhos agravam ainda mais seu aprendizado, como

Para Rosa, o filho aprende algumas coisas, outras são apenas revisadas, pois ele já tem conhecimento, mas confessa que, à medida que auxilia o filho nas atividades, também aprende.

Tulipa pertence ao grupo de mães que acredita que o filho não está aprendendo nada com as aulas remotas. Ela ressalta falta de convivência do filho com outros estudantes surdos por acreditar que o aprendizado da Libras acontece mais efetivamente por meio da socialização e convivência com outras pessoas surdas.

Para Lizeu e Coporali (2005, p. 588) “a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno”. Por isso, a importância das crianças surdas filhas de pais ouvintes acessarem a língua de sinais desde cedo, seja na escola bilíngue ou convivendo com adultos surdos fluentes em língua de sinais, pois como mencionam as autoras, é por meio da aquisição de uma língua que os sujeitos constroem sua subjetividade.

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), ao verificarem como o ensino remoto tem ocorrido com estudantes surdos em uma escola bilíngue para surdos no estado do Paraná, apresentam dados que corroboram esta pesquisa no que tange às questões linguísticas, sobretudo as dificuldades comunicativas entre o estudante surdo e sua família. Além disso, a escola é apresentada como espaço de sociabilidade e construção de discursos. Outra dificuldade apontada pelos autores é a viabilidade de acesso às aulas remotas, seja por ausência de dispositivos eletrônicos, conexão lenta da internet e falta de concentração dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo lançou um olhar sobre as mães de estudantes surdos em processo de inclusão, para saber como elas concebem a escola para surdos e como estão lidando com a escolarização dos filhos nesse período de pandemia.

Constatamos que as mães são presentes na vida escolar dos filhos e buscam sempre estabelecer uma parceria colaborativa com os professores e gestão escolar. Os depoimentos revelaram que existe uma barreira linguística entre as famílias e o aluno surdo, na maioria dos casos são poucos os familiares fluentes em língua de sinais, assim a escola é o primeiro espaço onde esse estudante surdo tem contato com sua língua materna.

Para as mães entrevistadas, a escola bilíngue é essencial à vida dos filhos surdos, frequentar uma escola bilíngue possibilita ao estudante desenvolver autonomia, aprender a língua de sinais - e a língua portuguesa escrita - e conviver com a cultura surda. Assim, para essas mulheres o espaço escolar bilíngue proporciona ao estudante surdo o desenvolvimento da autonomia, comunicação e socialização, apresenta-se como central para promover a inclusão desses sujeitos.

Atualmente, com a pandemia e ensino remoto, para as pessoas com deficiência, a desigualdade é ainda mais acentuada. As mães destacam as dificuldades voltadas para o acesso a tecnologias da informação e comunicação, falta de concentração e ansiedade. Além disso, existe a barreira linguística que impossibilita uma mediação de aprendizagem mais efetiva.

Durante as aulas remotas, os professores são apontados como principal suporte para garantir o acesso à aprendizagem desses estudantes. São eles que mediam a relação entre a família, escola e situações de aprendizagem por meio de estratégias didáticas e adaptações das atividades, a fim de promover minimamente o direito à educação em meio a essa situação de crise. As mães compreendem os esforços das professoras, entendem ser essa uma situação difícil

e imprevisível para todos e, nesse contexto, é necessário se reinventar e buscar forças e construir habilidades até então desconhecidas.

Compreendemos que o ensino remoto não substitui as aulas presenciais. Para os estudantes em questão, é essencial conviver com seus pares e vivenciar a cultura surda, mas diante do exposto e da imprevisibilidade quanto ao retorno das aulas, cabe ao poder público fomentar políticas educacionais voltadas para o acesso a ferramentas que promovam uma educação remota mais equitativa. No que tange a equipe escolar, sobretudo os professores o grande desafio é se reinventar, construir novos caminhos e o possibilidades profissionais, talvez uma alternativa seja o investimento em formação continuada e a autorreflexão sobre sua prática docente. Para a escola é imprescindível construir uma relação dialógica e de parceria com as famílias, enxergamos o trabalho colaborativo dessas instituições como uma alternativa para superar os desafios concernentes ao processo de inclusão dos estudantes surdos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2007

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República Disponível em: <[http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf)>; Acesso em: 11 Out.2019.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Res. CNE/CEB n.02/2001; Parecer CNE/CEB n. 017/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>, Acesso em: 01 Dez.2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 5/2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: 01 set.2020.

BRASIL, **Lei Federal N. 10436 de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília 2002. Disponível em:

BRASIL, **Decreto Nº 5626/2005: Regulamenta a Lei nº 10436/2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, e o Art. 18 da Lei nº 10098/2000. Brasília, 2005. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 01 Dez.2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

CHRISTOVAM, A. C. Camargo e CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. Revista Educação Especial, v. 29, n. 54, jan./abr. p. 135- 146. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/992>. Acesso em: 12 Out. 2019.

- CHRISTOVAM, A. C. Camargo e CIA, F. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.19, n.4, p.563-581, p. 2013. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382013000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382013000400007&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso: 15 Out. 2019.
- COSTA, A.M.N. da; DIAS, D.R.; LUCCIO, F. D. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.22.n1, 2009.
- DIAS, T.R.S; ROCHA, J.C.M.; PEDROSO, C.C.A.; CAPORALI, S.A Educação bilíngüe de surdos: grupos de familiares. 24ª Reunião Anual da ANPED - Intelectuais, conhecimento e espaço público. Trabalho - GT 15, Educação Especial. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 02 Out. 2019.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria-RS, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275> . Acesso em: 29 out.2020
- GOITEIN, P.C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 43-51, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/05.pdf>. Acesso em 28 out.2020
- LEITE, N. M.; LIMA, E. G. O. de; CARVALHO, A. B. G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica** Recife, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020.
- LIZEU, L.C. T.de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 91, n. 26, p. 583-597, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf> Acesso: 29out. 2020
- MAROSTEGA, V. L.; SANTOS, A. N. dos. A influência da comunicação que envolve família-filho-escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria-RS, v. 25, n. 1, p. 1-6, jul. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4301/2534>. Acesso em: 28 out. 2020.
- MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. 2 (Coleção temas sociais).
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Perguntas e respostas sobre a doença por coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. Acesso em: 15 de out. 2020.
- OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D.B. S. F.; MUSSIS, C. R.de. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 4, p. 11-27, maio/ ago. 2003.
- OLIVEIRA, W.A. de et al. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19. **Caderno de Saúde Pública** . Rio de Janeiro, vol.36 n.8, 2020.
- RECIFE. **Decreto nº 28.587, de fevereiro de 2015**. Institui as salas regulares bilíngües para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2015/2858/28587/decreto-n-28587-2015-institui-as-salas-regulares-bilingues-para-surdos-na-rede-municipal-de-ensino-do-recife>>. Acesso em: 11 de Out.2019.



RECIFE. **Decreto nº 33646, de 29 de abril de 2020.** Prorroga, até nova decisão, a suspensão das atividades presenciais das Escolas Públicas Municipais e das Escolas e Universidades Particulares situadas no Município do Recife. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/> Acesso em: out. 2020.

RECIFE, **Decreto de nº 33.512 de 15 de março de 2020.** Estabelece medidas no âmbito da Secretaria de Educação em face das disposições contidas no Decreto Municipal que declarou situação de emergência no município de Recife em virtude do COVID 19 (novo Coronavírus) Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/> Acesso em: out. 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SARAIVA-JUNGES, L. A; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s114-s124, dez. 2016

SCHEMBERG, GUARINELLO e SANTANA. As Práticas de Letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial** Marília, v.15, n.2, p.251-268, Mai.-Ago., 2009. Disponível:<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/06.pdf>>. Acesso: 15 Out. 2019.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C; MASSI, . O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol.18 no.1 Marília Jan./Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100003)>. Acesso: 15 Out. 2019

SANTOS, J. P. S. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1220>>. Acesso em: 15 Out. 2019.

SANTOS, K. M. dos. A aula não é mais presencial, e agora? Tecnologias e experiências docentes em tempos de COVID-19. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica**. Recife, v. 2, n. 11, p. 1-22, 2020.

SHIMAZAKI, E. M. MENEGASSI, R. J; FELLINI, D.G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v. 15, 2020, p. 1-17 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476/209209213432>. Acesso 13 out. 2020

SOARES, M. B.; MACHADO, L. B. Coleta de dados em ambientes virtuais: uma possibilidade para as pesquisas em educação. **Revista Lumen**, Recife, v. 1, n. 28, p. 9-27, jan./jun 2019.



