



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Estudo de caso sobre inclusão de um aluno surdo numa escola regular do município de Carutapera – MA

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2022, Deusirene Sousa Silva Fróes



Deusirene Silva Sousa Fróes

Estudo de caso sobre inclusão de um aluno surdo numa
escola regular do município de Carutapera – MA

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de cognição e motricidade,
apresentada ao Departamento de Educação da escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre.

Presidente do Júri: Professora Doutora Paula Maria Mendes Costa Neves

Arguente de Júri: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Professor Doutor José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

Abril, 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, a minha família que sempre estiveram ao meu lado, tanto nos momentos bons quanto em dias difíceis.

A meus pais, que mesmo com pouco estudo souberam dar valor e incentivar os dez filhos a estudar.

Ao meu orientador Prof. Doutor José Pedro Silva, que com toda a sua experiência, me deu total apoio para essa dissertação, aos professores, alunos e pais de aluno surdo, que me acompanharam neste trabalho.

A minha querida turma do mestrado em Educação Especial, a caminhada foi feliz, e mais leve, com todos, quero também agradecer minhas amigas e colegas, Alcenira Pestana e Jeane por terem estado comigo em todos os momentos quando precisei, pela troca de experiência e o companheirismo.

Na vida é impossível conquistar e vencer estando só. É com a ajuda de outros que conseguimos conquistar e realizar os sonhos que sonhamos, no decorrer da nossa vida.

Aos meus colegas de trabalho, ao Prof. Doutor José Antônio Maciel Pereira e todo o corpo de funcionários desta escola que fiz a pesquisa.

Ao final dessa trajetória, considero importante agradecer a todos aqueles que me apoiaram, acreditaram e torceram por mim.

Sou muito grata a todos vocês.

A Inclusão acontece quando ...

Se aprende com as diferenças e não com as
igualdades.

(Paulo Freire).

Título da Tese de Mestrado:

"Estudo de caso sobre inclusão de um aluno surdo numa escola regular do município de Carutapera – MA"

Resumo:

A literatura vem mostrando que aliar metodologias específicas de práticas inclusivas para crianças portadoras de surdez é uma ação que pode render muitos bons frutos para efeito de inclusão na escola e, mais especificamente, na vida familiar destas crianças. Assim, esta dissertação descreve e analisa as interações do universo inclusivo de um aluno surdo com a aplicação de metodologias de aprendizagem cooperativas, no período de 2017 ao início do ano 2020, a fim de entender a importância da ação individualizada da professora para construção da linguagem e da aprendizagem.

A pesquisa realizada é um estudo de caso, com *design* cognitivo, descritivo e qualitativo, com metodologias de observação em sala de aula, análise documental, entrevistas e o uso de um questionário semiestruturado com foco no processo inclusivo de um aluno surdo e recomendações de melhorias na instituição de ensino regular na cidade de Carutapera – MA. O objetivo da pesquisa é descrever, analisar, propor práticas para um exercício efetivo em sala de aula, aliado ao apoio do que a literatura aponta atualmente, como formas de interação dos atores envolvidos com o aluno.

Esta pesquisa contribui para trazer recomendações específicas para a instituição baseada na experiência com o aluno surdo, que podem potencializar toda a estrutura sistêmica em prol de seus alunos especiais, principalmente, os de baixa renda, que possuem muitas dificuldades em terem acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-Chaves: Formação, Inclusão, Especial, surdos, Carutapera.

Title

“Case study on the inclusion of a deaf student in a regular school in the municipality of Carutapera - MA”

Abstract: literature has shown that combining specific methodologies of inclusive practices for children with deafness is an action that can yield many good results for the purpose of inclusion in the school and, more specifically, in the family life of these children. Thus, this dissertation describes and analyzes the interactions of the inclusive universe of a Deaf Student with the application of cooperative learning methodologies, from 2017 to the beginning of 2020, to understand the importance of the individualized action of the Teacher for language construction and learning.

The research carried out is a case study, with cognitive, descriptive, and qualitative designs, observation methodologies in the classroom, document analysis, interviews and the use of a semi-structured questionnaire focusing on the inclusive process of a deaf student and recommendations for improvements in the institution of regular education in the city of Carutapera – MA. The objective of the research is to describe, analyze and propose practices for the Institution for an effective exercise in the classroom, allied to the support of what the literature currently points out, as forms of interaction between the actors involved with the student.

This survey contributes to bringing specific recommendations for the institution based on the experience with the deaf student, which can leverage the entire systemic structure in favor of its special students, especially those with low income, who have great difficulty in having access to a good Inclusive education cooperative.

Keywords: Study, Education, Inclusion, Special, Deaf, Carutapera.

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	10
1.1 O surdo no Século XX.....	10
1.2 História da educação de surdos no Brasil	11
1.3 Breve histórico da educação inclusiva	14
1.4 As políticas de educação especial na concepção da inclusão	18
1.5 História da educação especial no Brasil e o atendimento às pessoas com necessidades especiais	24
1.6 Educação e surdez.....	26
1.7 Deficiência auditiva	29
1.8 Cultura surda	31
1.9 Deficiente auditivo e o mundo ouvinte	33
1.10 Aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS	35
1.11 A Importância da LIBRAS para os surdos.....	39
1.12 Formação de professores para educação de surdos no Brasil	42
1.13 Algumas exigências à formação especial de acordo com LDB 9.394/96.	45
1.14 O papel do professor na Educação Inclusiva	45
1.15 Inclusão de deficientes no Brasil	47
1.16 Conceito de atendimento educacional especializado.....	49
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	50
Metodologia	51
2.1 Contexto da pesquisa no Maranhão	51
2.2 Educação inclusiva no município de Carutapera.....	52
2.3 Descrição dos participantes da pesquisa	54
2.4 Breve descrição da escola regular de campo de trabalho.....	55
2.5 Procedimentos metodológicos.....	56
Apresentação e análise dos dados e discussão de resultados	59
3.1 Perspectivas da educação inclusiva do aluno surdo	59
3.2 Descrição contextual do estudante surdo.....	59
3.3 Discussão sobre o ambiente inclusivo do aluno surdo na escola.	61

3.4 Recomendações para melhoria do ambiente inclusivo do aluno surdo com o uso de metodologias cooperativas.	78
CONCLUSÃO.....	81
Conclusão	82
BIBLIOGRAFIA	84
Bibliografia	85

Lista de abreviaturas

1. SRM – Atendimento Educacional Especializado
2. APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
3. AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
4. CPIB – Constituição Política do Império do Brasil
5. CNE – Conselho Nacional de Educação
6. DDPD – Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes
7. DMET – Declaração Mundial de Educação para Todos
8. CMNEE – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais
9. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
10. FENES – Federação Nacional de Educação e Integração de surdos
11. IBC – Instituto Benjamim Constant
12. LDBENB – lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira
13. LIBRAS – língua brasileira de sinais
14. NEE – necessidades educacionais especiais
15. PNE – Plano Nacional de Educação
16. PPS – Processos Psicológicos Superiores
17. LBI – Lei Brasileira de Inclusão
18. PNEE – Política Nacional de Educação Especial

Lista de figuras

FIGURA 1: A MENTALIDADE SALA INCLUSIVA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	20
FIGURA 2: SIMBOLOGIA DE INCLUSÃO (EM AZUL), EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO E INTEGRAÇÃO.....	30
FIGURA 3: DESENHO DAS PARTES DO OUVIDO.....	34
FIGURA 4: CONFIGURAÇÃO DE MÃOS.....	46
FIGURA 5: ALFABETO MANUAL EM LIBRAS.....	48
FIGURA 6: UNIDADE DE CAMPO DE TRABALHO.....	65
FIGURA 7: PROCESSO DE RESPOSTA À PERGUNTA DE PESQUISA.....	66
FIGURA 8: EXEMPLO DE PRÁTICA COOPERATIVA.....	79

Lista de quadros

QUADRO 1: METODOLOGIAS DE ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	33
QUADRO 2: DIFERENÇAS ENTRE DEFICIENTES AUDITIVOS E SURDOS.....	35
QUADRO 3: PARÂMETROS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	45
QUADRO 4: PERÍODOS HISTÓRICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS.....	50
QUADRO 5: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MARANHÃO.....	61
QUADRO 6: ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL.....	62
QUADRO 7: PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
QUADRO 8: DESCRITIVO DA ESTRATÉGIA DA PESQUISA.....	67

Lista de tabelas

TABELA 1: ALUNOS ESPECIAIS ATENDIDOS 2017 -2019.....	63
TABELA 2: EVOLUÇÃO DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2017 – 2019.....	63

INTRODUÇÃO

Introdução

Este trabalho académico discorre sobre a necessidade de que a sociedade busque otimizar, de modo direto ou mesmo indireto, a gama de processos inclusivos que estão ao seu pronto uso para o benefício dos cidadãos considerados como diferentes do padrão normal, por alguma deficiência congênita ou adquirida após o nascimento. Neste universo, especificamente, está inserida uma parte de pessoas com necessidades especiais que apresenta a deficiência auditiva: os surdos. Assim, como membros da sociedade, por conseguinte, possuem o direito humano de estarem inseridos e convivendo harmoniosamente em um ambiente que deve ser, também, adaptado a eles. Por outras palavras, ser adaptado para suas especificidades em um processo com a dinâmica de melhoria contínua em seus métodos, processos e equipamentos, principalmente os alunos de baixa renda, que devido à limitação económica reinante que interfere em seu processo como cidadão pleno.

O Brasil passa por um processo de mudanças desde alguns anos recentes, fazendo com que os pais de crianças com necessidades educacionais especiais, de um modo direto, são motivados a matricular seus filhos em escolas públicas regulares, ou seja, escolas com turmas tradicionais, com uma proposta teórica pedagógica para criar um ambiente inclusivo de favorecimento para a dar um direito de vida plena a este aluno. Neste sentido, ao se olhar para um outro lado, insere-se a figura da professora ou professoras que irão lidar com a turma regular, dentro de uma proposta de inclusão, sendo possível afirmar que existe uma fortíssima necessidade de que a professora já tenha adquirido novas capacidades práticas em sua vida académica ou profissional para fazer a principal parte da construção desejada deste tão falado ambiente inclusivo dentro e fora de sala de aula.

Esta dinâmica própria possui grande importância para o sucesso do processo social de inclusão da criança surda nas instituições de ensino regulares, onde elas iniciam os primeiros contatos com a sociedade que deve estar preparada para realizar este processo inclusivo, onde darão os primeiros passos em uma trajetória de atividades pedagógicas e educacionais. Isto faz com que existam preocupações sistêmicas, ditas imprescindíveis, que devam ser levadas em conta para a educação do aluno surdo, principalmente, no ensino fundamental regular, com a apresentação de estímulos para que condições sociais

de inclusão e integração mais justas sejam inseridas nos mapas da vida futura dessas pessoas.

Esta dissertação apresenta a realidade de um aluno surdo que tanto marcou o contato com a pesquisadora, a partir de convivência em uma escola regular nos anos de 2017, 2018, 2019, até o início do ano de 2020, quando se iniciaram as ações governamentais de confinamento para combate à pandemia. Nestes mais de três anos em contato, quase que diário, com o aluno surdo trouxe, onde se percebe, para ambos um mundo repleto de experiências práticas, visuais e percepções relevantes no exercício da educação Inclusiva por uma metodologia específica dedicada a ele. Neste contexto, se apresenta a metodologia cooperativa, definida por Jesus (2021, p. 32), como “uma metodologia em que os alunos, em pequenos grupos heterogêneos, se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem com vista a alcançar objetivos comuns”. Destaque-se que houve o realce da importância das metodologias cooperativas contextualizados na literatura para ações de melhor preparação e uma atuação, efetiva e eficiente, da pesquisadora, dentro de um conjunto de percepções amplas para a aprendizagem, a interação, a inclusão e a integração do aluno surdo, tanto quanto na escola objeto de análise, quanto em situações futuras.

Neste cenário desafiador, a pesquisadora dedica a sua dissertação para descrever e diagnosticar o ambiente inclusivo em que um aluno surdo está inserido em uma unidade de ensino regular fundamental na escola Vila Dourado, localizada na cidade de Carutapera, estado do Maranhão. A pesquisa avança em verificar características de processos de inclusão por meio de ações de gestão pedagógica e por meio das metodologias de aprendizagens cooperativas identificadas por meio de um mergulho na literatura acadêmica nos últimos cinco anos. Este confronto entre o ambiente cognitivo e inclusivo em que o aluno surdo se encontra e as evidências bibliográficas identificadas, ou já existentes, serviram de alimento seminal para a geração de recomendações sistêmicas de boas práticas e potenciais melhorias para a escola, envolvendo as ferramentas assistivas no intuito de contribuir para a melhoria dos processos de inclusão escolar não só deste aluno surdo, bem como dos outros alunos que possuem a mesma condição especial. Ao final, tem-se a ótica de contribuir para o campo de efetividade do ensino

inclusivo, a partir de autores que trouxeram temas vivenciados em intervenções práticas, tanto pelo lado do professor da escola e quanto do aluno.

Para o desenvolvimento da dissertação, tomou-se a premissa de nominar, os profissionais de educação inclusiva, doravante, somente de professores, independente das funções que desempenham em sala de aula em relação ao aluno surdo, por duas simples razões, pois, não se pretende privilegiar o trabalho de uma função ou de outra e, a segunda, o número de mulheres que estão envolvidas e comprometidas na formação de alunos surdos é muito superior ao de homens. Assim, esta categorização engloba o conjunto de profissionais da educação inclusiva desta escola regular, independentemente, se exercem a função de interpretação de LIBRAS, ministrem as aulas diretamente para os alunos, atendam o aluno especial em suas necessidades durante a aula formal, atendam os alunos em uma sala especial ou outra função específica neste ambiente inclusivo que se encontram relacionadas para o bem maior social do aluno surdo.

Pela abrangência e importância assunto, a abordagem do tema ocorre de forma mais profunda para esta gama sistêmica em que a inclusão do aluno surdo está envolvida. Deste modo, como estratégia de redação, serão utilizados nesta dissertação somente trabalhos acadêmicos que possuem abordagens abrangentes, teóricas e práticas, sobre temas específicos de uso de metodologias cooperativas para melhores referências dos leitores. Esta ação garante a necessária apresentação de um caminho complementar para informações sobre situações de inclusão do aluno surdo, trazendo pontos específicos mencionados na literatura, o que corrobora a proposta da pesquisadora de que haja uma divulgação democrática do conhecimento de modo prático e replicável. Assim, é garantida a abordagem utilitarista acadêmica do tema, para que se atinjam resultados tidos como úteis para os envolvidos, alinhando esta dissertação a ser considerada um trabalho em prol da ciência e traga melhoria das condições de inclusão e integração dos alunos surdos na escola da cidade de Carutapera.

O desafio de realizar esta pesquisa sobre a surdez é alimentado pela motivação pessoal e profissional da autora, pois deseja contribuir, instrumentalmente, para a melhoria do ensino inclusivo para o aluno surdo, desde o momento em que foi ele observado na escola onde a pesquisadora iniciou o seu exercício da docência especial, há vinte e cinco anos

atrás. Ela se recorda que, ao chegar na escola, em 2017, não havia metodologias específicas para ele implementadas que favorecessem a intervenção da professora com este aluno e, nem mesmo, ela dispunha de conhecimentos mais específicos para auxiliar nesta tarefa. Por obra do destino, neste mesmo ano, a pesquisadora foi convidada a assumir a coordenação pedagógica da instituição, o que lhe trouxe condições mais amplas de trazer soluções para o caso do aluno apresentado, com a busca inicial de alguém que entendesse LIBRAS. Foi, ao mesmo tempo, importante a conversa com a responsável por esta criança, que era a sua avó paterna, que o apoiava das maneiras possíveis para o seu curso no segundo ano do ensino fundamental. Adicionalmente, fez parte deste processo de buscas de soluções a professora do menor, que foi bastante receptiva e não se furtou a explicar situações específicas sobre o processo de aprendizagem do aluno. Não somente a satisfação de apoio a este aluno, mas a pesquisadora cresceu como ser humano, após a necessidade de leitura de vários autores, que abordam a questão da surdez e formação do professor, realização de entrevistas com alguns professores que já atenderam alunos surdos, colóquios com pais de alunos e professoras da sala de recurso multifuncional (SRM), ou seja, foi possível um mergulho profundo em todo um universo de atores, práticas e ferramentas para ajudar o aluno surdo em sala de aula.

Vale, também destacar, que o contato com o aluno, cada vez mais dava à pesquisadora, um olhar de querer saber mais, ao perceber a necessidade de conversar de comunicar com ele para responder as suas ansiedades. No intuito de se aprofundar mais neste apaixonante tema, a pesquisadora concluiu por iniciativa própria, a formação na língua brasileira de sinais (LIBRAS), que é uma língua visual espacial articulada por meio das mãos, das expressões faciais, e do corpo, naturalmente usada pela comunidade surda brasileira. Adicionalmente, avançou ainda mais neste universo com a missão profissional em bem ajudar não só um aluno surdo, mas todos os que chegam em sua sala de aula, por meio de uma especialização *latu-sensu* em Educação Especial, que foi realizada na cidade de São Luís, capital do belo estado do Maranhão, distante cerca de 600 quilômetros.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de problematização das interações das crianças surdas em sala de aula, pois tem-se demonstrado que alunos surdos têm contato com a língua de sinais, na maioria dos casos, no município, ainda com poucos professores

por não ter quase alunos surdos. Para que o processo do aluno surdo tenha êxito, é evidente a participação de todos e a formação continuada do professor de LIBRAS na comunidade escolar no desenvolvimento auditivo, nas formas de comunicação e na aprendizagem das crianças com deficiência auditiva tornem-se cada vez mais aguçadas.

Sob este pano de fundo, brota a inquietação da autora que desagua na pergunta de pesquisa que tem a conformação de “Quais são as propostas de uso de metodologias de aprendizagem cooperativas e boas práticas de gestão pedagógicas que podem ser recomendadas para a otimização do ambiente de Educação Inclusiva do aluno surdo na unidade integrada de ensino regular Vila Dourado, na cidade de Carutapera – MA?”

A pesquisa apresenta a natureza qualitativa, com delineamento do tipo descritivo, com um viés, também, exploratório, dentro de uma pesquisa-ação, utilizando uma revisão integrativa, sob um corte transversal na literatura acadêmica dos últimos cinco anos, selecionada na plataforma eletrônica gratuita *Google Scholar Acadêmico*, buscando trazer uma base teórica atualizada como estado da arte do tema para a discussão dos resultados. A dissertação também é suportada, no Referencial Teórico, por autores que apresentam obras de destaque de períodos anteriores e se apresenta construída por meio de um *design* de estudo de caso, sob o manto do método indutivo.

O objetivo geral desta dissertação é descrever, analisar e propor recomendações para aplicação de práticas, ações e com o apoio de metodologias cooperativas para otimizar o ambiente inclusivo de um aluno surdo na escola objeto de análise. Em relação aos objetivos secundários, o primeiro é trazer um panorama atual sobre as metodologias cooperativas aplicadas à Educação Inclusiva na escola. O segundo objetivo específico, apresentar as recomendações da literatura acadêmica atualizada para a aplicação das metodologias cooperativas na escola. O terceiro objetivo resume-se descrever, caracterizar a escola objeto de análise, bem como o aluno surdo cujo processo inclusivo é discutido. O quarto objetivo específico é trazer à tona a percepção dos professores por meio de um questionário semiestruturado, personagens importantes para a aplicação das metodologias cooperativas.

Para o atingimento do que se define no objetivo geral e nos objetivos específicos elencados, a dissertação apresenta a seguinte estrutura capitular:

1) Introdução: ocorre a apresentação por meio de uma breve descrição e contextualização da inquietação da pergunta de pesquisa, a motivação para a seleção do tema da dissertação, o seu propósito e introduz os objetivos geral e específicos estabelecidos na pesquisa.

2) Referencial Teórico: traz uma visão geral sobre os trabalhos e pesquisas mais relevantes identificados na literatura acadêmica sobre o tema escolhido, que servirão como enquadramento teórico e estrutura basilar para a redação da análise dos resultados e da conclusão final. Apresentam-se os trabalhos acadêmicos selecionados nos critérios definidos na metodologia para comporem as referências bibliográficas, no período dos últimos cinco anos, ou seja, de 2017 a 2021 sobre surdez e metodologias de aprendizagem cooperativas, que irão compor a discussão dos resultados. Ainda traz a caracterização da escola objeto de análise da pesquisa descrevendo a sua estrutura pedagógica e outros tópicos de interesse.

3) Quadro Metodológico: apresenta-se o processo metodológico para a construção de evidências empíricas de base qualitativa que irão compor os resultados e as respectivas análises, bem como alimentando a argumentação final nas conclusões finais, apresenta e descreve o quadro metodológico da dissertação. Assim, introduz o universo amostral adotado, a amostra selecionada para análise e, por final, as variáveis de estudo. Contextualiza o meio do levantamento bibliográfico, sua classificação do tipo de pesquisa, sua categorização e versa sobre o método adotado e as definições dos critérios adotados a serem aplicados para os resultados.

4) Resultados e Discussão: apresentam-se os resultados obtidos pela aplicação da metodologia adotada, que servirão de subsídios para a geração da resposta final para inquietação da autora. Realiza-se a análise e discussão sobre os resultados encontrados na trajetória da construção da resposta à pergunta de pesquisa e ao devido atingimento dos objetivos geral e específicos, apresentando-se as recomendações específicas para melhoria do ambiente inclusivo do aluno surdo.

5) Conclusões Gerais: apresenta-se a avaliação se a pergunta de pesquisa conseguiu ser respondida e se os objetivos foram alcançados, destacando os resultados obtidos, as limitações da pesquisa e recomendações para futuras linhas de pesquisas.

6) Anexos: constando das entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I: Enquadramento Teórico

Este capítulo inicial pretende apresentar o processo de construção histórica da Educação Especial ao longo dos séculos, sob uma perspectiva evolucionar desta modalidade de ensino até os tempos atuais. Destaca-se o olhar especial para os surdos e o uso das tecnologias assistivas no Brasil e no local onde se realizou a pesquisa com o objetivo da contextualização teórica da dissertação.

1.1 O surdo no Século XX

Durante os 80 (oitenta) anos de proibição do uso de sinais, os insucessos foram notados em todo o mundo. Os surdos passavam por oito anos de escolaridade com poucas aquisições e saíam das escolas como sapateiros e costureiros. Os surdos que não se adaptavam ao oralismo eram considerados retardados, não eram respeitadas as dificuldades de alguns surdos por causa da sua perda de audição severa e profunda, as pessoas somente estavam interessadas em fazer com que o surdo fosse “normalizado” e que desenvolvesse a fala para que assim ninguém precisasse mudar ou sair da sua situação confortável. Quem deveria mudar era o surdo. O que não se entendia é que, para a grande maioria deles, não era organicamente possível. Durante o século XX em resultado da evolução nos campos da tecnologia e da ciência, e particularmente no campo da surdez, a educação passou a ser dominada pelo oralismo, que encarava a surdez como algo que poderia ser corrigido (Carvalho, 2007).

Na primeira avaliação sistemática do método oral, Binet & Simon (os dois psicólogos criadores do teste do quociente de inteligência) concluíram que os surdos não conseguiram realizar uma conversão, só podiam ser entendidos e entender aqueles a quem estavam acostumados. O uso de sinais só voltou a ser aceito como manifestação linguística a partir de 1970, com a nova metodologia criada, a comunicação total, que preconiza o uso de linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo.

1.2 História da educação de surdos no Brasil

No Brasil, a educação de surdos teve início durante o Segundo Império, com a chegada do professor francês Hernet Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a língua francesa de sinais. Deu-se origem à língua brasileira de sinais, com grande influência da língua francesa. Huet apresentou documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia escolas especiais. Solicitou, então, ao Imperador Dom Pedro II, um prédio para fundar, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos-INES. O instituto inicialmente usava a língua de sinais, mas em 1911 passou a adotar o oralismo puro, segundo a determinação do Congresso Internacional de surdos-mudos de Milão. Dr. Meneses Vieira, que trabalhou no Instituto, defendia este método afirmando que nas relações sociais o indivíduo surdo usaria a linguagem oral e não a escrita, sendo esta secundária para ele. Além disso, ele tinha como convicção, ser um desperdício alfabetizar surdos num país de analfabeto, para ele, a fala seria o único meio de restituir o surdo-mudo na sociedade. O instituto tinha vaga para 100 (cem) alunos do Brasil todo e somente 30 (trinta) eram financiados pelo governo, que oferecia educação gratuita. Os alunos tinham de nove a quatorze anos e participavam de oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração.

O quarto diretor do Instituto, o médico Tobias Leite, apresentava um foco diferente do Dr. Meneses Vieira no que se refere à Educação dos surdos. Para ele o que era de primeira importância era a profissionalização, afirmando que tanto os surdos aprendem facilmente, e são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão. Entre os anos 1930 e 1947, o Instituto esteve sob a gestão do Dr. Armando Paiva Lacerda, foi durante esse período que foi desenvolvida por ele a Pedagogia Emendativa do surdo-Mudo, que mais uma vez destaca que o método oral seria a única maneira do surdo ser incluído na sociedade.

Na gestão o Dr. Armando Paiva Lacerda, foi instituído também que os alunos do Instituto passem por aplicações de teste para verificar a inteligência e a aptidão para a oralização. Após esses testes, os alunos eram separados de acordo com suas capacidades. O objetivo era que as salas de aulas fossem cada vez mais homogêneas, separadas de acordo com a

seguinte classificação: surdos-mudos completos, surdos incompletos, semissurdos, propriamente ditos.

Em 1951, assume a direção do Instituto a professora Ana Rímoli de Faria Dória, após quase cem anos de existência, essa era a primeira vez que um profissional da Educação estava na direção deste Instituto. A grande inovação do período de sua gestão foi a implementação do curso normal de formação de professores para surdos. Sendo o Instituto uma referência para todo o Brasil, recebia professores de todo país para fazer o curso que tinha duração de três anos. A metodologia usada era toda voltada para o Oralismo.

Outros institutos fizeram parte da história dos surdos no Brasil, como o Instituto Santa Teresinha, fundado em 1929, inicialmente em Campinas e transferido para São Paulo em 1933. Até o ano de 1970, funcionou como internato para meninas surdas, passando depois desta data aceitar meninos surdos e trabalhar com o conceito de integração no ensino regular. Atende atualmente até o ensino fundamental e é de natureza particular. Outra instituição é a escola Municipal de Educação Especial Helen Keller, fundada em 1951 pelo prefeito de São Paulo, Dr. Armando de Arruda Pereira, outra instituição de suma importância é o Instituto Educacional São Paulo – IESP. Fundou em 1954, e em 1969, foi doado para a APUC/SP e atualmente é referência para pesquisas e estudos na área da deficiência auditiva.

Os registos históricos apontam que, nos séculos iniciais do Brasil, assim como no restante do mundo (Colônia e Império), a situação das pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão, sendo esses renegados a classe dos miseráveis ou do mais pobres. Em nosso país, a prática de excluir ou matar as crianças nascidas com deficiência, era considerada prática comum entre a população indígena que habitava no país. Além disso, durante o período de escravidão dos escravos, muitas deficiências físicas e sensoriais eram causadas pela condição desumana que viviam, por intermédio das leis da época que previam uma variedade de punições (açoite e mutilação) aos escravos desobedientes.

Neste período os únicos serviços que se destacaram foram os de cunho assistencialista, por meio dos hospitais instalados pelos jesuítas ou pelo serviço de proteção à criança abandonada na roda dos expostos, com permissão da Coroa Portuguesa. Apesar de tal

realidade, após três séculos excluídos da sociedade, o período imperial (1822-1889), marcou o início das primeiras ações do poder público brasileiro voltados às pessoas com deficiência. Em 1824, com a Constituição Política do Império do Brasil ou primeira Carta Magna do país, trouxe expectativa às pessoas com deficiência a respeito da conquista de seus primeiros direitos civis.

Em 1835, o deputado Cornélio Ferreira França apresentou o projeto de lei, em seu artigo 1º, que cada província tivesse um professor de primeiras letras para surdos e cegos. Apesar da importância, por motivos políticos, o projeto não foi sequer discutido, em plenária na Câmara dos Deputados, entretanto, independentemente da restrita divulgação da notícia do projeto de lei, ele chamou a atenção da sociedade para o assunto e despertou o interesse dos familiares das pessoas cegas e surdas-mudas (Silva, 1987). Após a iniciativa do deputado citado anteriormente, passaram-se seis anos até que o Imperador D. Pedro II olhasse para as pessoas com deficiência, por meio do decreto nº 82 de 1841, criasse o Hospício Dom Pedro II para alienados, vinculados à Santa Casa de Misericórdia (Rio de Janeiro), e que infelizmente só começou a funcionar em dezembro de 1852, onze anos após o decreto da sua criação.

No Brasil, a surdez e a cegueira foram destaque ao longo do século XIX, como as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem, que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na Educação e no trabalho (Lanna, 2010, p. 23). Neste sentido, em 1854, por meio do decreto Imperial nº 428, autorizou-se a criação e fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, por meio do decreto nº 839, o Imperial Instituto dos surdos-mudos que, ao contrário das primeiras instituições assistencialistas, tinham por objetivo inserir os alunos na sociedade brasileira, ao invés de mantê-lo isolados.

É importante ressaltar que, várias tentativas terem repercutido internacionalmente de maneira positiva, contribuíram para que o Estado brasileiro fosse considerado o pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, “apenas 35 (trinta e cinco) cegos e 17 (dezessete) surdos eram atendidos nas tais instituições, sendo que [...] na época havia um contingente de 15.848 cegos e 11.595 surdos” no país, segundo Figueira (2008, p. 93).

Com a Proclamação da República, no ano de 1889, apesar de se acreditar que muitas coisas mudariam para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Os únicos atos do governo registados na história, voltaram-se à renomeação de institutos, com o objetivo de apagar as marcas da monarquia, assim, no ano de 1891, o Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto dos surdos-mudos passaram a se chamar Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), como ocorreu também a separação do hospício Dom Pedro II na Santa Casa de Misericórdia, passando a se chamar Hospício Nacional dos Alienados.

1.3 Breve histórico da educação inclusiva

A Educação tem tido papel de destaque em documentos históricos de fóruns de discussão e acordos internacionais com representatividade na luta pelos direitos universais da pessoa humana. Em particular, alguns desses documentos, resultantes de encontros internacionais, são marcos representativos do aspecto educacional da sociedade contemporânea, e, portanto, de interesse da pesquisa, que pretende, aqui, uma análise do movimento pela Educação Inclusiva de uma parcela da população na qual se encontram crianças, mulheres e homens considerados com deficiência e aos quais rotineiramente tem sido negado o direito à participação efetiva na sociedade. No campo educacional, já que a Educação é considerada condição de crescimento humano e de formação do cidadão para torná-lo membro participativo efetivo na sociedade, foi também perceptível a ação desses movimentos ao buscarem avanços na educação escolar (Mantoan, 2003).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento a altas habilidades, superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. (BRASIL, 2007, p. 11).

A Educação Inclusiva se caracteriza por uma política de justiça social, que alcança alunos com necessidades especiais, ela vem sendo divulgada por meio da Educação Especial, o movimento da inclusão das pessoas com deficiência é algo recente historicamente. Toda

essa modificação, ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças, no cenário de uma Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). Uma escola torna-se inclusiva quando quebra os paradigmas e estereótipos socialmente construídos, quando percebe as turmas heterogêneas, respeitando o tempo de aprender dos alunos, valorizando as potencialidades e os diferentes saberes, quando busca desenvolver cultura inclusiva. Segundo Carvalho (2000), ao final do século XX, muitos conflitos e transformação aconteceram, principalmente, no contexto da Educação Especial presente no Brasil desde o período imperial, surgiram então as expressões: Educação para todos, todos na escola, escola para todos, como pode ser visto na Figura 1, porém a autora ressalta que a ideologia da Educação Inclusiva, vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando afirmam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (Carvalho, 2000, p. 145).

Figura 1

A mentalidade sala inclusiva em uma escola Inclusiva



Nota. Disponível em <http://mariamargaridapinhoseminario.blogspot.com/2016/03/?m=0> (2021)

A lei nº 4.024 de 1961, lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN,) garantia o direito à Educação em escolas regulares para as crianças portadoras de alguma deficiência ou superdotadas. Entretanto na década de 70, houve um retrocesso na caminhada da política inclusiva com a lei nº 5.692/71 que defendia o tratamento Especializado para os alunos com necessidades especiais, reforçando, assim, a segregação desses alunos em

salas especiais, neste período cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela Educação no Brasil.

Em 1999, o decreto nº 3.298, regulamentou a lei nº 7.853/89, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. De acordo com esse decreto, deficiente é todo aquele que tem uma perda ou uma anormalidade de uma função ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que provoque incapacidade de desempenhar atividade. Certamente, traduz uma idéia que vem desde as sociedades primitivas, que formaram os primeiros grupos humanos necessitavam de grandes esforços físicos para sobreviver, apesar das atividades como a caça e a coleta serem realizadas em conjuntos, era importante que cada sujeito tivesse condições físicas e mentais de conseguir seu próprio sustento e de se defenderem.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo terceiro, inciso quinto, define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios têm como objetivo fundamental, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quais quer outra forma de discriminação. Outros artigos da Constituição Federal (1988, p. 56), asseguram a frequência de todos às escolas regulares do sistema, como, por exemplo, o artigo 205 que estabelece que “a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

O artigo 206 garante a igualdade de condições de acesso e de permanência para todos na Educação regular, nessa perspectiva, o inciso terceiro do artigo 208 é destacado por BRASIL (2007), ao definir como obrigação do estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988 p. 56). O Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/1990), em seu artigo 55 (cinquenta e cinco) estabelece que cabe aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Nessa mesma década tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos lançada no ano de 1990, como a Declaração de Salamanca , no ano de 1994, passou a influenciar a formulação das políticas públicas de inclusão na Educação, a Convenção de Guatemala,

ocorrida em 1999 e regulamentada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001. Esta considerou a educação especial no contexto da diferenciação, exigindo uma nova interpretação dessa educação, para eliminar as barreiras que dificultam o acesso de todas as pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a lei nº 9.394/96 – lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), priorizou esta nova visão educacional, referindo – se principalmente do artigo 59, aos professores com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional permitindo também a escola terminalidade e a aceleração de acordo com a necessidade de cada pessoa, o artigo 24, inciso V e o artigo 37, parágrafo primeiro da LDB, evidenciam de que maneira a educação básica deve se organizar.

No período de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2007, p. 3), afirma que o grande avanço que a década da educação deveria produzir, a construção de uma escola inclusiva, que dê garantia, ao atendimento, à adversidade humana, além de destacar que a formação dos professores era ineficiente à acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores, que não permite a afetividade do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Preocupados com a formação desses profissionais de educação, sobre a ótica da inclusão escolar, o Conselho Nacional de Educação estabelece em 2002, a resolução CNE/CP nº 1/2002 que obriga as instituições de ensino superior a ajustar os currículos dos cursos de licenciatura, que possibilitem aos futuros professores, a compreensão sobre as especificidades de cada aluno, com isso a língua brasileira de sinais (LIBRAS) torna -se conteúdo curricular dos cursos superiores através da lei nº 10.436/02, que foi regulamentada pelo decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2007). Em 2006, a Secretaria dos Direitos Humanos, os Ministros da Educação e da Justiça e a UNESCO elaboraram um plano que foi denominado (PNEDH), que defende a inclusão às deficiências no currículo da Educação Básica. A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos.

1.4 As políticas de educação especial na concepção da inclusão

As políticas de educação especial na concepção da educação inclusiva atribuem ao espaço escolar as características de atuação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais de conviverem e aprenderem nos mesmos espaços das pessoas que não apresentam deficiência, neste sentido, a escola, na perspectiva da inclusão, adequa propostas e estratégias às necessidades especiais dos sujeitos. As duas primeiras décadas do século XX, assim como todo o século XIX, não registaram muitas mudanças na vida das pessoas com deficiência. Com exceção da instalação do primeiro espaço destinado ao atendimento às crianças com deficiência, o pavilhão-escola Bourneville (1904, Rio de Janeiro), as ações do Estado limitaram-se apenas à expansão, mesmo que lenta, dos institutos de cegos e surdos em outras cidades.

É somente no ano de 1934, com a Carta Constitucional de julho, que ocorreu a primeira atribuição de responsabilidade do poder público em promover políticas públicas de amparo às pessoas com deficiência, o artigo 138 da mesma carta informa que “Incumbe à União, aos Estados e aos municípios”, nos termos da lei respectivas, assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais.

Neste sentido, para atender à crescente demanda da sociedade, o poder público contribuiu para o surgimento das primeiras organizações sociais voltadas para o atendimento assistencial, educacional e da saúde às pessoas com deficiência mental, como é o caso da Sociedade Pestalozzi, no ano de 1932, na cidade de Belo Horizonte, e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro. A década de 1930 foi marcada pelo surgimento das primeiras organizações sociais de atendimento às pessoas com deficiência, a década de 1950, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, conforme Lanna (2010, p. 25), foi marcada pelo surgimento:

[...] dos primeiros centros de reabilitação física, inspirados nos centros de recuperação da Europa e Estados Unidos, que haviam desenvolvidos métodos inovadores de reabilitação para tratar soldados vítimas da guerra. No Brasil, um

dos primeiros centros de reabilitação foi a Associação Brasileira Beneficente de (ABBR), fundada em 1954.

Anteriormente à criação da ABBR, não se pode esquecer que, em 1950, na cidade de São Paulo, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), que tinha por objetivo criar no país, um centro de reabilitação com a mesma qualidade dos centros do exterior, para tratar as crianças e adolescentes físicas e reinseri-los na sociedade. Cabe lembrar que, na década de 1950, também se iniciou, de forma mais efetiva, a atuação do poder público na área de Educação, principalmente por meio de campanhas que tinham por objetivo estimular o debate na sociedade sobre o futuro das pessoas com deficiência. As políticas e ideias da educação especial na concepção da Educação Inclusiva tiveram como incentivo as questões de políticas:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p. 17-18)

A partir da década de 1990, a educação, ou, mais especificamente, os sistemas educacionais têm se deparado com políticas destinadas a efetuar mudanças na instituição escolar envolvendo: os currículos, a obrigatoriedade, a acessibilidade, a quantidade de anos do atendimento da Educação básica e mudanças quanto a questão universalização do acesso.

Segundo Meche (2001), em relatório a UNESCO em situação educacional na área da Educação Especial nos países cujo modelo era considerado avançado (Suécia, Rússia, Estados Unidos e Uruguai), apontava que o grupo de especialistas, que realizava o estudo, considerava que as políticas adotadas em matéria de Educação Especial deveriam orientar

e assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os citados na vida económica e social de uma sociedade, e também estava ali assinalando um direcionamento inclusivo para a educação.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 06 de julho de 2015, reconhece que as pessoas com necessidades educacionais especiais, têm direito e o respeito inerente por sua dignidade humana, além do reconhecimento quanto os direitos fundamentais. Institui a lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, é publicada em 06 de julho de 2015.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos (CMEPT), realizada em Jomtien, no ano de 1990, admite a existência de dificuldades no campo educacional de muitos países. Observa também que a educação desenvolvida em tal. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (CMNEE), acesso e qualidade foi realizado em 1994, em Salamanca, onde, governo e organizações reuniram-se com o propósito de promover a educação para todos. Esse objetivo proposto foi empreendido por intermédio da análise das mudanças de políticas que abrange a Educação de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE). Pessoas com necessidades apresentam normalmente impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, pode restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade (Lanna, 2010).

Inspirada no princípio de integração e na necessidade de escolas que incluam a todos, reconhecendo as diferenças, e promovendo a aprendizagem e atendimento as necessidades de todos e de cada indivíduo, a Declaração de Salamanca entende que o princípio básico da inclusão está na resposta educativa que a escola proporciona ao indivíduo, após reconhecer suas reais necessidades proporcionando-lhe uma Educação de qualidade. Adicionalmente, passou a significar o marco histórico da Educação Inclusiva que, a partir de então, transforma-se na diretriz educacional de quase todos os países, principalmente daqueles que subscreveram a declaração após o encontro. Os governos desses países, através das políticas educacionais assumem a responsabilidade com os objetivos e orientações da proposta de educação para todos, buscando alcançar um sistema educacional com orientação inclusiva. Para Mitter (2003, p. 43):

algumas razões tornam a Conferência de Salamanca um marco histórico para as crianças com dificuldade de aprendizagem e com deficiência, pois foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, as quais está sendo negado seu direito à educação.

Essas crianças são as que vivem nas ruas e que são obrigadas a trabalhar sem nenhuma condição e muitas vezes o fazem em situações estarrecedoras; vítimas de guerras doenças e abusos; de grupos sociais marginalizados; portadores de deficiência ou com altas habilidades. O texto da declaração apoiado pelo congresso brasileiro que por meio do decreto Legislativo de 13 de junho de 2001, considera que a deficiência e discriminação, também, a caracterização do que entende como não discriminação.

O fundamento da educação inclusiva, para a defesa da inclusão de pessoas com deficiências é, sem dúvida, o fato de que todos nascemos iguais e com os mesmos direitos, entre eles os direitos de convivermos com os nossos semelhantes. E quanto mais diferente o ser humano, e este é um direito natural. Ninguém pode revogar o direito à convivência e à educação. Os fundamentos psicológicos, os fundamentos legais, e os fundamentos filosóficos, são direitos que a pessoa com deficiência tem, porque tem direito a aprender. No âmbito internacional, apenas para citar os mais importantes, e os mais diretamente tratam o direito das pessoas deficientes à educação em escolas comuns.

De acordo com Voivodic (2007), a inclusão, historicamente, está ligada a movimentos de pais de crianças com deficiência. Essas famílias colaboraram e ainda colaboram muito para as conquistas e direitos das pessoas com deficiência, mas não podem deixar de ressaltar também a importância dos movimentos sociais organizados na luta pelo direito à educação e nas conquistas acerca da terminologia mais adequada sobre deficiência na era da inclusão.

As ideias iniciais sobre a inclusão estiveram presentes permearam-se em setores diversos da sociedade dividindo a dimensão alcançada pelas forças de exclusão, principalmente, a pobreza, as desvantagens sociais e as pessoas em situação de fragilidade (Mitter, 2003). Neste raciocínio, as raízes da inclusão estão inseridas no movimento contra a exclusão

social, a partir de denúncias massivas de práticas excludentes e a defesa de ideias democráticas alicerçados nos direitos humanos. Este tem sido uma das grandes bandeiras da sociedade moderna e, por isso, é possível notar que existe uma diversidade de significados e diferentes aspectos que cerca a inclusão, sendo necessária a devida contextualização. Essa e outras pesquisas abordaram os aspectos que envolvem a complexidade e as contradições em torno do termo inclusão, pois dependendo do modo como é empregado e do contexto e onde é utilizado, o termo pode sofrer alterações de sentido, sendo assim, o conceito de inclusão na visão de Garcia (2004). Adicionalmente, explica que há diferentes entendimentos teóricos sobre o assunto, compreendendo-se de um lado, os que consideram a inclusão como proposta de solução para o conjunto de problemas sociais trazidas pela exclusão, e, de outro, aqueles que percebem a relação inclusão/exclusão possui um dilema ético contra a sociedade, como, por exemplo, na percepção de Yaegashi, Nader, Yaegashi, e Mação (2021).

Deste modo, a inclusão, está associada a uma prática que abrange um inconformismo, com luta, dispêndio de energia para questionar e combater práticas sociais de cristalina desigualdade tidas como rotineiras que somente alimentam a exclusão e, por conseguinte, vinculado às questões da pobreza e da marginalização social. Portanto, a Inclusão deve estar contextualizada em uma evolução do paradigma social atual para que o encaixe no mapa da integração seja feito em benefício de seus membros que são considerados diferentes dos tidos como normais.

Garcia (2004) expõe a necessidade de reflexão sobre o processo de inclusão e exclusão, que ele não se restringe no contexto nacional apenas, ou seja, não se pode pensar que este desafio da educação inclusiva em escolas regulares se restringe às fronteiras brasileiras: trata-se de uma questão global, pois “no mundo contemporâneo, o número de crianças com necessidades educativas especiais em busca de uma oportunidade junto às escolas regulares é cada vez mais crescente” (Bersan & Cloux, 2021, p 1).

Neste sentido, como, por exemplo, Lima (2021a) apresenta uma pesquisa que traça os caminhos da inclusão no mundo, deitando o seu foco de trabalho na educação inclusiva de Portugal, onde trouxe um panorama sobre as percepções dos professores frente as atividades de enriquecimento curricular (AEC) com foco na inclusão escolar do aluno. Na verdade, tem sido discutido com mais frequência por toda comunidade da Europa, a partir

das modificações geográficas e políticas que os países daquele continente sofreram, que acabaram por trazer à tona um assunto que não era novo, pois vinha sendo abordado desde os anos sessenta, porém sem muita efetividade (Kassar, Arruda & Benatti, 2007). Yaegashi et al. (2021, p.1) traçam um panorama histórico sobre a evolução da Educação Inclusiva de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem ao longo dos tempos, “a fim de que seja possível entender como foram elaboradas as políticas educacionais inclusivas e de que forma elas foram implementadas”.

Há longos tempos, as organizações internacionais governamentais e não governamentais vêm almejando alcançar o reconhecimento dos direitos humanos de cada pessoa e sua consequente efetivação na sociedade. A educação inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educacionais especiais de todos os sujeitos – alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Assim, entende-se que para discutir a inclusão, a educação inclusiva, é necessário fazê-lo um contexto histórico de transformações econômicas, sociais, políticas e da sociedade ideológica, pois se trata de um direito do aluno especial e requer mudanças na concepção e nas práticas.

Sob esta ótica, Garcia (2004, p. 2), diz que, “o conceito de inclusão deve ser entendido na vinculação estabelecida pelos sujeitos com o contexto histórico-social” e está fundamentado em território brasileiro, na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Seu objetivo visa garantir a todos os deficientes o direito à integração com todos da sociedade, de modo igualitário dentro de um mesmo contexto social para que todos possam usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem culturais.

A legislação que trata da educação especial e das garantias legais ampara os alunos com necessidades educacionais especiais por meio do Ministério da Educação que determina que todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, devem estudar no ensino regular, promovendo também a extinção de escolas e classes especiais, fazendo com que tópicos identificados na pesquisa de Sousa e Dias (2020, p. 1) como importantes, tais como “acessibilidade, interação social, atenção e valorização para com os deficientes” viessem à tona.

O decreto nº 6049, implementa o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular. De acordo com Quadros (1997), os estudos sinalizam que quando mais cedo a criança interagir com pessoas surdas, será melhor seu repertório linguístico. Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo estudar a questão da inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais no decorrer da história, a fim de que seja possível entender como foram elaboradas as políticas educacionais inclusivas e de que forma elas foram implementadas.

1.5 História da educação especial no Brasil e o atendimento às pessoas com necessidades especiais

Cabe ressaltar que o processo histórico perpassa por grandes movimentos e lutas, contradições e rupturas que contribuíram para a construção de conceitos acerca da história, que ocupa na sociedade, que vai desde a segregação até a inclusão, os principais documentos internacionais que norteiam a Educação Inclusiva: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Jomtien e Salamanca e a Convenção de Guatemala.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi um grande marco que impulsionou o desenvolvimento de políticas nacionais para o atendimento às pessoas com deficiência, há registros históricos que comprovam pessoas com deficiência no Brasil no século XVIII, como o artista mineiro Aleijadinho. Engana-se, porém, quem acreditava-se que o artista viveu em uma sociedade inclusiva e que, naquela época, os brancos aceitavam os negros e os mestiços sem manifestar preconceito e racismo. António Francisco Lisboa, o Aleijadinho, como passou a ser conhecido, era filho de uma escrava com um mestre de obra português, morreu pobre, doente e abandonado por uma sociedade que valorizava apenas a sua arte, mas o excluía socialmente. A exclusão envolve o afastamento de pessoas consideradas fora do padrão de normalidade instituído pela sociedade.

No Brasil, as primeiras instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência auditiva foram o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A integração nasceu de uma necessidade de inserir as pessoas com deficiência na sociedade sem as devidas adaptações, a integração consiste em inserir

as pessoas com deficiência nos sistemas sociais como a Educação, o trabalho, a família e o lazer (Sassaki, 1999, p. 31), um movimento que iniciou na década de 1960, porém que foi vivenciado de forma mais intensa na década de 1980.

A segregação influencia nossa postura frente às questões sociais e educacionais, as práticas preconceituosas refletem essa história de exclusão da pessoa com deficiência, “a ideia de que poderiam ser ajudados em ambientes segregados, alijados do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais a rejeição.” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, p. 43).

A partir de 1960, o Brasil implementou várias políticas para o atendimento às pessoas com deficiência, e esse público recebeu denominações diferentes, tais como: excepcionais, portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoas com necessidades especiais e público-alvo da educação especial, nomenclatura adotada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Inclusão, representada na Figura 2, é um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que vivem em uma determinada sociedade, antes da Constituição de 1988, não havia obrigatoriedade nas instituições de ensino, tanto particular quanto pública, de aceitarem alunos com deficiência.

Figura 2

Simbologia de Inclusão (em azul), Exclusão, Segregação e Integração



Nota: Disponível em <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Pessoa-com-Deficiencia> (2021)

As políticas são criadas, mas não, necessariamente de forma linear, muitas vezes, algumas práticas são traduzidas, e ganham forças com os grupos de influência. O atendimento nas instituições Especializadas, como APAE, os centros de atendimento aos surdos e os cegos entre outros. Em relação a educação de surdos, podemos observar constantes discussões sobre o foco das questões linguísticas (Lacerda, 2009), as propostas direcionadas para esse público, vêm sendo ao longo dos tempos direcionadas ao desenvolvimento da língua utilizada pelos ouvintes.

Segundo Goldfeld (1997, p. 35), “além do fato da língua oral não pode ser adquirida naturalmente pelo surdo, visto que ele não tem o principal sensor necessário à aquisição desse tipo de língua”, acarretando, por conseguinte, que o oralismo ao longo dos anos mostrou uma série de limitações no desenvolvimento da aprendizagem da língua dos surdos.

Desde os primeiros documentos em referência à educação especial até os mais recentes, os conceitos de integração e inclusão se misturam, de acordo com Mantoan (2003), Carvalho (2000) e Sassaki (2005) discutem a diferença entre integrar e incluir frente às ações de inclusão desenvolvidas no Brasil. Nos demais países, alguns conceitos convergem, o importante é entendermos que, desde as primeiras discussões acerca da integração escolar até a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Brasil, o projeto de integração escolar surgiu com impacto mais significativo na década de 90 do século passado, “em grande medida como resultado das pressões paradigmas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países” (Beyer, 2005, p. 07).

1.6 Educação e surdez

A surdez é caracterizada como a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons e pode ser classificada em três categorias: surdez condutiva, que ocorre oriunda de problemas na orelha externa; a surdez sensorineural, é causado por problemas na orelha interna e a surdez mista, que é uma soma das duas juntas. São

responsáveis pela educação dos surdos, professoras igualmente surdas, servindo-lhe também de modelo, o bilinguismo também, sua filosofia o desenvolvimento cognitivo linguístico social e cultural do sujeito surdo (Vygotsky, 1993).

O papel das interações no contexto escolar e sua importância para a aprendizagem, o entendimento do ser humano como um ser social cultural, a linguagem é a principal das interações, e conseqüentemente para o significado do mundo. De acordo com Vygotsky (1994), a linguagem primeiramente é um meio comunicativo entre as crianças e as pessoas com as quais elas convivem, porém, a mediação é mais ampla, não deve ser definida como instrumento comunicativo ou cognitivo, ele aponta que a compreensão de como ocorre o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos na mente da criança é fundamental e antecede o ato de ensinar-lhe algo.

O autor destaca que o pensamento é um processo distinto que ocorre paralelamente, mas que por vezes torna-se simultâneo a contemplar a linguagem. A evolução do pensamento completa-se na visão dele, afirmando que o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isso é da linguagem. As formas de linguagens interpessoais e intrapessoais são fundamentadas nestes processos, pois proporcionam vivências, as quais por sua vez, constituem os significados, o aprimoramento do ato de pensar e diferentes formas de expressões e compreensão. Para o autor, a linguagem é a principal professor das interações conseqüentemente, para o significado do mundo.

Segundo, ainda, Vygotsky (1994), os processos psicológicos superiores (PPS), ocorrem ao longo da vida, e consolidam por meio das interações. Considerando essa perspectiva do pensamento do autor, aspectos históricos – culturais são fundamentais para a constituição da natureza humana. Outra questão importante para o desenvolvimento dos PPS diz respeito as mediações, pois é a partir da relação com o outro que ocorrem os sistemas simbólicos, o autor afirma que a criança precisa sentir a necessidade de pensar, desta forma os desafios são importantes para novas descobertas. Nessa proposição, aborda a questão do desenvolvimento e da aprendizagem, afirmando que essas ações surgem nas Zonas de Desenvolvimento. Vygotsky (1994, p. 119), salienta ainda que o desenvolvimento das crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra o objeto para a projeta.

Os processos interativos são fundamentais para a formação da subjetividade e da dialogia na linguagem. A constituição social por meio da família, da escola, do convívio com outras pessoas e com o mundo estabelecem os parâmetros culturais e linguísticos de cada um de nós. A identidade e o autopercepção de cada indivíduo estruturam-se através do diálogo (Góes, 2000).

Neste sentido, a aprendizagem ocorre por meio das interações, e a constituição dos significados está relacionada à aprendizagem contínua, coletiva e complexa, diz respeito à educação da criança com deficiência, uma vez que o autor ressalta que é necessário entender o ser humano como um todo, levando em consideração os aspectos biológicos de cada um. A aprendizagem acontece em todo lugar, e se dá exatamente por esse processo, a educação bilingue vem para romper com a concepção oralista e dá comunicação total, aceitando a língua de sinais como a língua natural dos surdos.

De acordo com (BRASIL, 2007), podemos abordar a educação de surdos por meio de três tendências, que são apresentadas na Quadro 1:

Quadro 1

Metodologias de abordagens na Educação de surdos

Metodologia	Abordagem
Oralismo	Ensina o surdo a falar, busca iniciar a fala e o mais cedo possível, utilizando diversos instrumentos, entre eles o aparelho auditivo. Procura explorar os resíduos auditivos que a criança surda possui. É um trabalho sistematizado feito por um fonoaudiólogo. Apesar de ser usado hoje, o oralismo teve seu auge e hegemonia em 1880, a partir do Congresso de Milão, quando foi abolido o uso da língua de sinais, mais ou menos 1970. Como abordagem exclusiva na Educação dos surdos
Comunicação Total	Surgiu na década de 1970, como uma alternativa ao oralismo. O objetivo de utilizar todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a falta sinalizada passando por uma série de sistemas, objetivam auxiliar, até chegar os sinais. A proposta é de que todos os recursos, sejam importantes para promover a comunicação como: fala, leitura labial, escrita, desenho, língua de sinais e alfabeto manual. Quando foi criada a comunicação total, teve o mérito de reconhecer a língua de sinais, como direito da criança surda. Na verdade, tal conciliação nunca foi, e nem poderia ser possível, devido à natureza extremamente distinta das duas línguas em questão.
Bilinguismo	Defende o uso da língua de sinais (LIBRAS no Brasil), e do português, como duas línguas distintas, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade. As duas línguas são usadas, mas não simultaneamente. No bilinguismo, a primeira língua dos surdos é a língua de sinais. A língua falada ou escrita a ser adquirida, o português é a segunda língua. A língua de sinais é ainda considerada a língua natural dos surdos

Nota. Adaptado de Brasil (2007)

Neste sentido, o estudioso refere que o organismo cria estratégias compensatórias para minimizar a deficiência. No caso da surdez, a privação da percepção auditiva por vezes é compensada pela leitura dos lábios do falante, ou até mesmo, pela língua oral tendo em vista que o órgão fonador está intacto. Com relação à constituição da língua dos surdos, Vygotsky (1994), indica que a visualidade as sensações cinestésicas e a imitação, pautam uma forma singular de comunicação que difere das demais línguas e não conceitua como linguagem de surdos, mas define como a língua dos gestos ou somente das mãos.

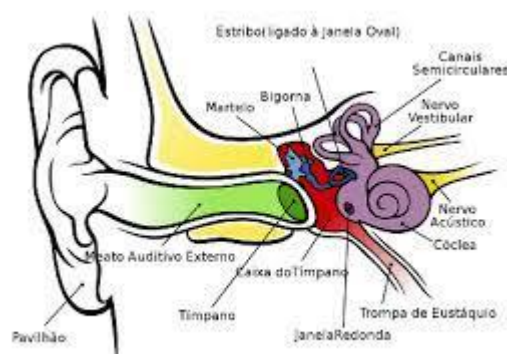
1.7 Deficiência auditiva

A deficiência auditiva é uma perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras variando em graus e níveis. A surdez geralmente resulta de danos no nervo ou no ouvido interno. Pode ser causado por um defeito congênito, lesão, doença, certos medicamentos, exposição a ruídos alto ou desgaste relacionado à idade.

O ouvido é um órgão sensorial mais importante além dos olhos, grande parte da comunicação ocorre através da audição, mas isso não é tudo, a audição nos alerta de forma confiável, sobre os perigos e risco do ambiente, que é apresentado em sua anatomia na Figura 3.

Figura 3

Desenho das partes do ouvido



Nota. Disponível em <https://paginas.fe.up.pt/~ee07135/images/ouvido.png>.

Segundo Werner (1994, p. 257), “pelo menos uma em cada mil crianças nascem profundamente surdas, o que é diagnosticada através de exames como audiometria e audiograma,” várias são as causas da deficiência auditiva, desde antecedentes familiares, infecções congênicas, como toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes e sífilis, também infecções por meningite, permanência na incubadora e até alcoolismo e uso de drogas antes e durante a gestação.

A pessoa com deficiência auditiva ou com surdez apresenta perda parcial ou total de audição em determinadas frequências por conta de doenças congênicas ou adquiridas, o que dificulta a compreensão da fala por meio da audição. Goldfeld (1997) ressalta que diversos autores e pesquisadores concordam que as crianças com surdez/deficiência auditiva passam por grandes dificuldades ao longo de suas vidas pelo fato de muitos nascerem em famílias ouvintes, o que pode facilitar sua interação e a apropriação da língua. Nesta mesma linha de pensamento, Bisol e Valentin (2012) expõem no Quadro 2, as diferentes formas de vivências dos deficientes auditivos e dos surdos em relação à audição:

Quadro 2

Diferenças entre deficientes auditivos e surdos

Surdos	Deficientes Auditivos
Fluência, conforto e preferência pela língua de sinais, apoio de professoras da língua de sinais. Uso de estratégias compensatórias (leitura labial, escrita) quando o ouvinte não é fluente em língua de sinais.	Uso prioritário de leitura labial ou de outras estratégias compensatórias (por não serem fluentes em língua de sinais).
Utilização da fala como recurso para comunicação somente quando muito necessário.	Oralização.
Pouco aproveitamento de prótese auditiva ou recusa em utilizar a prótese auditiva por identificar-se com a cultura visual dos surdos.	Benefício com o uso de prótese auditiva ou implante coclear.
Preferência pelo convívio com outros surdos em todas as situações em que isso for possível.	A surdez como uma deficiência, uma limitação, um defeito.
A surdez como diferença linguística e cultural.	Geralmente, experiência escolar no ensino regular.

Nota. Adaptado de Bisol e Valentin (2012).

1.8 Cultura surda

Para atendermos a Comunidade surda é necessário falarmos sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, e sua importância na comunidade dos usuários da língua, ou seja, os surdos. No século XIX os surdos haviam reivindicados os seus direitos e que tinham uma língua própria, e que fossem reconhecidos não mais como deficientes, mas "diferentes" e que sua cultura fosse respeitada, e a utilização da sua língua na educação dos surdos. cultura surda está ligado ao jeito do surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habilitável e ajustando-os com as outras percepções que contribuem para a definição das identidades surdas.

Quando se pensa em cultura surda, o conceito que recorre é de um conjunto de práticas simbólicas de um determinado grupo (língua, artes, literatura, música, dança, teatro etc.) religião (sentimentos, ideias, modos de agir e de vestir). Santana e Bérnago (2005, p. 572), baseiam-se no estudo de Poche, produzido em 1989, onde interpretam a seguinte abordagem do autor:

Se entende por cultura surda os esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento, ou qualquer outra proposição equivalente; a língua, e a são duas produções paralelas, e, além disso, língua é um "recurso" na produção da cultura". Na área da surdez encontra-se geralmente o termo "cultura" como referência a língua de (sinais), às estratégias sociais e os mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz, o uso de fax em vez de telefone.

A identificação é uma escolha pessoal e geralmente é feita independente do grau de surdez do indivíduo, e a comunidade não é automaticamente composta por pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Ela também pode incluir membros da família de surdos, professores de língua de sinais e pessoas que trabalham ou socializam com

peessoas surdas que se identificam com a cultura surda. Geertz (2008, p. 4), em uma visão antropológica, defende o conceito de cultura como:

(...) Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado de teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Diferentemente, Williams (1992, p. 10) cita que Heder (1784-91) foi o primeiro a empregar o significado plural “culturas” para intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje. Machado (2013, p. 30) afirma que “a cultura é indissociável da relação humana, são os homens e mulheres que a tornam existente, da mesma forma que ela legitima a existência dos seres humanos”. Partindo do pressuposto discutidos, entende-se que estar no mundo produz cultura e que, portanto, estar em quanto sujeito surdo com essas especificidades, é construir e participar de uma cultura específica, a chamada cultura surda, que Strobel (2008, p. 25) a define como um “jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas”

De acordo com Santos (1996, p. 23), é possível depreender, “dentre as inúmeras possibilidades que o tema cultural permite, duas concepções fundamentais: a primeira concepção remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo”. Strobel (2008, p. 30) relaciona este desconhecimento da cultura surda aos resquícios do processo de colonização do seguinte modo:

O povo surdo tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual. No entanto, a sociedade em geral não conhece a conhecer, e por isso nada deve ser dito sobre ele. Para representação social precisamos nos submeter à cultura do colonizador, neste caso a cultura ouvinte, na forma de como ela é, segundo a

sociedade colonizadora, nascemos num mundo já existia, o que já existia antes de deparar com a existência do povo surdo, e deste modo, devemos nos adaptar a este mundo e aprender com ele.

Na área da surdez encontra-se o termo 'cultura' como referência:

à língua (de sinais), as estratégias sociais e os mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir, sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz, o uso de faixa em vez de telefone, o tipo de piada que se conta etc. (Santana & Bergamo, 2005, p. 572).

Segundo Sacks (1998), cerca de 95% das crianças surdas nascem de pais ouvintes, normalmente, é uma língua oral com que a criança é abordada pelos pais, quando se descobre que a criança, afinal, é surda, os pais nada ou quase nada fazem, podem fazer para ensinar-lhe uma língua de sinais, pois normalmente não estão preparados para o tal.

1.9 Deficiente auditivo e o mundo ouvinte

A deficiência auditiva é caracterizada por uma perda sensorial que acarreta prejuízos nas percepções do som do ambiente. Ela é definida pelo Decreto 5.626, de dezembro de 2005, como uma perda auditiva bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. De acordo com o decreto, uma pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua brasileira de sinais-LIBRAS (BRASIL, 2007)

Diferentemente dos surdos, os deficientes auditivos têm uma identidade muito mais relacionada ao mundo ouvinte. Geralmente, é caracterizada por uma perda sensorial que acarreta prejuízos nas percepções do som do ambiente, uma pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente, pelo uso da língua brasileira de sinais – LIBRAS (BRASIL, 2007). Muitas

delas se comunicam em português, fazendo leitura labial e dependendo de outros recursos cooperativos como as legendas. Para Moura (2014), a criança ouvinte inicia o processo de estabelecimento dos valores culturais desde o seu nascimento, por meio dos relacionamentos interpessoais, da própria escola e pela linguagem; já a criança surda tem, na escola o lugar por excelência para a aquisição de tais valores.

No caso da criança surda há dificuldades de acesso a linguagem oral e para que as relações interpessoais sejam ampliadas faz-se necessário a incorporação das línguas de sinais. O processo de aquisição da linguagem se baseia em pesquisas realizadas em crianças surdas, filhas de pais surdos, comparando com crianças ouvintes, porém essas crianças representam uma minoria perto da totalidade de crianças surdas. As línguas de sinais não são universais, ou seja, cada país representa uma própria língua de sinais, BSL (língua de sinais britânica), ASL (língua de sinais americana), LBS (língua brasileira de sinais), LIBRAS.

Fischer (1973) traz as primeiras combinações de sinais, por volta dos dois anos de idade das crianças surdas. A aquisição da linguagem pela criança surda, passa por processos semelhantes aos das crianças ouvintes, com tudo a família pode levar muito tempo até perceber a surdez (Quadros, 1997), o que acarreta perdas significativas no processo de desenvolvimento linguístico, o contato com a língua de sinais tem sido tardio para as crianças surdas brasileiras, estas, têm, muitas vezes, o primeiro contato com a língua brasileira de sinais LIBRAS, apenas quando ingressam na escola. Por outro lado, pode ser superada se estudarmos primeiramente a língua, essa sim pode ser analisada em separado, pois aparece como uma norma para outras manifestações da língua (Saussure, 2006).

As Línguas de sinais são línguas naturais visual – espacial em que a formação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos (Quadros, 1997) e na aquisição da linguagem. Ademais, este autor cita a pesquisa de Petitti, realizada no ano de 1987 que, argumenta que a criança surda produz gestos que diferem dos sinais produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbúcio, e as crianças surdas com menos de dois anos não fazem uso da apontação típica da língua de sinais, pois há um processo descontínuo na aquisição da linguagem.

Segundo Vygotsky (1993) a linguagem exerce papel essencial na construção do pensamento, e preocupou-se essencialmente com a inter-relação dessas duas funções, o pensamento e a linguagem, cada um tem uma raiz genética diferente, e desenvolvimento próprio, que, posteriormente se encontram passando a influenciar na trajetória do outro. O pensamento no início da sua trajetória é pré-verbal, não se apoia em instrumentos linguísticos. Dessa forma, a criança se utiliza de uma inteligência prática, valendo-se de sua experiência com o próprio e com os objetos, a fim de estabelecer relações com o meio e ao seu redor. Nesta etapa não há ainda o pensamento propriamente dito. É, posteriormente, em seu encontro com a linguagem que o pensamento se amplia (Vygotsky, 1994).

1.10 Aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS

A lei 10.436/2002 reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação das pessoas surdas, Quadros (1997) afirma que o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada no país e que é qualificado para desempenhar a função de professor. A língua brasileira de sinais é a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas que vivem no Brasil, e tem como sigla a inicial das palavras, sendo também chamada de LIBRAS. Como descrito anteriormente, também é uma língua de modalidade gestual – visual. O que chamamos de palavra na língua oral chamamos de sinal nas línguas de sinais, não podendo ser chamado de gesto ou mímica, pois não possui estas características. Da mesma forma que temos nas línguas orais pontos de articulação dos fonemas, temos na língua de sinais pontos de articulações que são expressos por toque no corpo do usuário da língua ou no espaço neutro.

Quadros (1997), apresenta estudos acerca da aquisição da linguagem e aponta que crianças, ao adquirirem uma linguagem, o fazem de forma natural, sem serem ensinados. Essa aquisição acontece muito cedo, por volta dos quatro anos de idade, quando elas ainda nem foram para a escola. Segundo a autora, toda criança a uma língua a aprenderá, dependendo do input a que ela é exposta (Quadros, 1997). Quadros e Pizzio (2011), discutem o período mais adequado para a aquisição da linguagem: o período crítico. Segundo as autoras, a criança tem um tempo mais favorável para a aquisição da linguagem, o que vai dos dois anos até a puberdade, caso a criança não adquira a

linguagem neste período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado (Pizzio & Quadros, 2011, p. 46). Isso não elimina a possibilidade de a criança ter aquisição da linguagem em outros períodos da vida, mas essa aquisição pode não ser tão efetiva quanto a aquisição na idade certa.

Nas últimas décadas, as investigações sobre o desenvolvimento da linguagem da criança surda têm possibilitado melhor compreensão acerca do processo de aquisição da língua de sinais e da aprendizagem por essas crianças. Quadros (1997) levanta pesquisas referentes à aquisição de língua de sinais em crianças surdas e conclui que o processo de aquisição de língua de sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas faladas. O período pré-linguístico compreende o período do nascimento até os quatorze meses de idade. Nessa fase ocorre o balbucio tanto em bebês surdos quanto em bebês ouvintes, onde são observadas duas formas de balbucio manual: o silábico e a gesticulação. O primeiro apresenta combinações próprias do sistema fonético das Línguas de sinais, enquanto o segundo não apresenta organização interna, o que Quadros (1997, pp. 70-71) entende como:

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

O estágio de um sinal inicia-se por volta dos doze meses e finda-se até os dois anos. Estudos com crianças que adquirem línguas orais indicam que esse tempo se baseia no desenvolvimento dos mecanismos físicos “mãos e tato vocal”. Quadros (1997) sinaliza para estudos que demonstram que as crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, com menos de um ano, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas, mas

esse gesto de apontar desaparece quando a criança surda entra no estágio de um sinal, o que sugere que a criança muda o conceito de apontar, inicialmente gestual pré-linguístico para um elemento do sistema gramatical da língua de sinais linguísticos.

As primeiras combinações ocorrem por volta dos dois anos, sendo neste período que as crianças surdas começam a utilizar os primeiros sinais como forma de comunicação. Estudos feitos com crianças surdas americanas mostram que neste período a ordem das palavras usadas é SV “Sujeito – Verbo”, “VO” Verbo – Objeto.

Neste estágio, as crianças começam a usar o sistema pronominal de forma inconsistente (Quadros, 1997). A autora menciona estudos em que as crianças começam a fazer distinções derivacionais, como, por exemplo, a diferenciação em “cadeira” e “sentar”. A criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e os objetos que não estejam presentes fisicamente.

Quadros (1997), constatou, ainda, que na LIBRAS a criança surda começa a usar os verbos de concordância verbal com referentes presentes, por volta dos três anos, com referentes não – presentes houve algumas ocorrências, mas de forma inconsistente, posto que os estabelecimentos e a identidade dos locais não foram feitos de forma substancial. De acordo com a autora, toda criança surda que seja exposta à língua de sinais, proporcionada por seus pais surdos, terá desenvolvimento linguístico sem nenhuma deficiência, e que esse desenvolvimento ocorre em período semelhante aos de crianças ouvintes expostas à língua oral (Quadros, 1997).

A aquisição de LIBRAS pela criança surda é fator crucial no seu processo de escolarização, pois é por meio da língua de sinais que o sujeito surdo interage e do significado ao mundo ao seu redor. Por intermédio da LIBRAS (L1), ele poderá aprender a Língua Portuguesa escrita (L2), em momento distinto ao do processo de aquisição da LIBRAS (BRASIL, 2007).

Na LIBRAS, Quadros (1997) constatou que algumas combinações de sinais, normalmente envolve dois ou três sinais. Ela observou crianças surdas em situação de uso de língua de sinais e conclui que algumas omitem o sujeito, mas não o objeto. A autora discorre que essa omissão está relacionada ao uso do espaço que ainda não é percebido de forma consistente neste período.

A criança surda terá, então, a interação em língua de sinais com seus pais, mas não no ambiente em que convivem. A família é o grupo social dado para criança e significa para ela o início de um lugar no mundo. Ser filho de alguém, ter um nome, implica incorporação social em que a criança passa, a internalizar e constituir-se como parte integrante. Bronfenbrenner (1996) conceitua essa relação complexa como microsistema, a qual ocorre dentro de um ambiente imediato, resultando em interações entre pessoas que ocupam o mesmo espaço e desenvolvem atividades junto à sua família, é capaz de influenciar e contagiar o seu ambiente, bem como aquele que dela estão próximas.

Para a criança surda, o vínculo existe logo ao nascer, mas o início da interação com seus familiares, por meio da comunicação, torna-se particularmente conflituoso quando os pais desconhecem as possibilidades comunicativas do filho. A família tem a responsabilidade não só de transmitir valores e normas sociais, como também de oferecer um ambiente propício para que a criança possa constituir-se como pessoa (Luchesi, 2003). Para utilização de um sinal precisamos atender para cada um destes parâmetros visto que uma pequena mudança já poderá significar outro sinal, conforme é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3

Parâmetros da língua brasileira de sinais

Configuração de mãos (CM)	Ponto de Articulação (PA)	Movimento (M)	Orientação / Direcionalidade (O/D)	Expressão Facial ou Corporal (EF/C)
São as formas que colocamos as mãos para a execução do sinal.	É o lugar onde incide a mão configurada.	É a deslocação da mão no espaço.	É a direção que o sinal terá para ser executado.	São as feições feitas pelo rosto para dar vida e entendimento ao sinal executado.

Nota. Adaptado de Brito (2010)

Segundo Brito (2010), na LIBRAS existem sessenta e um configurações, conforme apresentadas na Figura 4.

Figura 4*Configuração de mãos*

Nota. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/libras/wp-content/uploads/2017/02/LIBRAS-III.pdf>

1.11 A Importância da LIBRAS para os surdos

A língua brasileira de sinais, mais conhecida como LIBRAS, os surdos criaram uma língua de sinais e através dela pode se comunicar tão bem quanto os ouvintes, pois ela permite a melhor integração entre pessoas surdas. A LIBRAS é uma língua, e não uma linguagem, reconhecida por lei no Brasil e possui estrutura e gramática própria, por ser uma língua viso espacial, ela é muito mais fácil de ser aprendida pelos surdos e por isso é o primeiro idioma da comunidade surda no país. É aí que entra o aspecto cultural na diferenciação entre surdos e deficientes auditivos. Para os surdos, a surdez não é uma deficiência é uma outra forma de experimentar o mundo, mas do que isso, a surdez é uma potencialidade, que abre as portas para uma cultura própria, que não significa pelo que ouve ou não. E como os surdos dependem da língua de sinais para se comunicar, é essencial que haja acessibilidade em LIBRAS em todos os lugares.

A LIBRAS é a língua de sinais brasileira, o que significa que não é universal, assim como cada país tem seu idioma, com o surdo não é diferente. A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece e oficializa a LIBRAS, já o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a referida lei, e mantém a regulamentação conforme descrito no artigo 1º que diz: “é reconhecida como meio legal, de comunicação é expressão a língua brasileira de sinais. A criança surda não necessita de input auditivo para ter compreensão de mundo, essa é uma forma de comunicação que independe da audição (Lacerda, 2009).

As crianças com surdez normalmente utilizam uma linguagem de sinais caseira, familiar, até aprenderem a língua brasileira de sinais, a LIBRAS. Por muito tempo, os surdos foram considerados deficientes mentais e mudos, uma condição que interferiu de forma negativa no desenvolvimento cognitivo dessas pessoas, bem como as interações e desenvolvimento da linguagem. (BRASIL, 2007 c, p. 10).

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Quando falamos em educação de surdos, temos que rever as metodologias, pois não se trata apenas de linguagem, e sim, de todos os aspectos relativos aos processos de ensinar e aprender, que envolvem todas as crianças. O bilinguismo deve ser trabalhado desde cedo, assim como a fala para as crianças ouvintes. A criança surda passa por estágios linguísticos assim como os ouvintes. No bilinguismo, a surdez é compreendida como especificidade, entende-se que o surdo é usuário de uma outra língua, e o português escrito é uma segunda língua utilizada, principalmente para a comunicação escrita.

No Brasil, a primeira instituição especializada no atendimento aos surdos foi o Instituto Nacional de Educação dos surdos (INES), em 1857, que passou por períodos em que foi adotado como metodologia de ensino o oralismo. A língua de sinais foi parcialmente proibida, levando a que os grupos minoritários que representavam e defendiam a cultura surda lutassem muito para defender o direito à comunicação e a diferença que a

deficiência, forçosamente, representava. Apenas na década de 1980, com a criação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e com a oficialização da LIBRAS em todo território nacional, e que essas crianças começam um processo de educação bilíngue, nas escolas, mas só na década de 1980 que a LIBRAS foi oficializada. Durante esse período, ocorreram vários estudos de médicos, psicólogos, psiquiatras a fim de descobrir o modo de educar crianças com surdez, oficializando-se a LIBRAS, pelo governo brasileiro, que faz parte de várias ações que visam garantir o acesso à inclusão de alunos com surdez na escola regular.

As pessoas que têm perda profunda de audição e não escutam nada, são surdas. Já as que sofrem uma perda leve ou moderada, e têm perda da audição, são consideradas deficientes auditivas. Porém, levar em conta só a perceptiva clínica não é suficiente, já que a diferença na nomenclatura também tem um componente cultural importante, a língua brasileira de sinais, apresentada na Figura 5:

Figura 5

Alfabeto manual em LIBRAS



Nota. Disponível em Souza (2020, p. 22)

1.12 Formação de professores para educação de surdos no Brasil

A formação de professores, por um longo tempo da história foi uma preocupação. Segundo Saviani (2009), reconhece que este interesse apareceu, pela primeira vez, em 1827, bem como a formação de professor em nosso país surge de maneira explícita, após a independência, e o desenvolvimento educacional é bem percebido nos últimos dois séculos. A lei de 15 de outubro de 1827 dispunha ainda o que os professores ensinariam nas escolas, e distinguia os conteúdos que seriam apresentados nas escolas dos meninos e das meninas. Este método mútuo continuou sendo usado no Brasil, durante esse período, pois não havia fiscalização, ainda por parte do governo brasileiro, a formação exigida pela lei nº 1827, nem sempre era garantida, nota-se que naquele período, que a formação de professores pelo método mútuo no Brasil não se mostrava satisfatório se comparado com o que já ocorria em outros países.

A história de formação de professores em nosso país, como proposta por Saviani (2009), pode ser dividido em períodos vistos no Quadro 4:

Quadro 4

Períodos Históricos de Formação de professoras

Período	Características	Marcos Simbólicos
1827 a 1890	Ensaio intermitentes de formação de professores	Esse período se inicia com o dispositivo da lei das escolas de Primeiras Letras (EPL), que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, estende-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das escolas normais.
1890 a 1932	Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais	Marco inicial é a reforma paulista da escola Normal, tendo como anexo a escola modelo.
1932 a 1939	Organização dos Institutos de Educação	Marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939 a 1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura	Consolidação do modelo das escolas Normais
1971 a 1996	Substituição da escola Normal	Habilitação Específica de Magistério
1996 a 2006	Novos Adventos na Educação	Institutos Superiores de Educação, escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia

Nota. Adaptado de Saviani (2009, pp. 143-144)

Nicolau Vergueiro, apresentou um método em sessão ordinária à Assembleia Ordinária Legislativa, em 1833, recomendando a não continuidade deste método em nosso país. No século XIX, foi exigido um certo preparo didático para atuar como professores, no entanto para que tivessem uma formação, e eles deveriam custear o próprio ensino. Isso demonstrou a pouca valorização na formação de professores, desde este período (Saviani, 2009).

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência e à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à Educação desses alunos. (Brasil, 2001, pp. 25-26).

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793, foi reconhecida a importância de contemplar os currículos de formação de outros profissionais que atuam nas áreas afins. Sendo recomendada a inclusão das disciplinas específicas, relativo às pessoas com necessidades nos cursos de: Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdo específicos em curso da área da saúde e em outras áreas.

De acordo com Jesus (2021), evidencia-se que apesar da existência da portaria nº1793/94, e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se adequaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto outras o fazem de maneira precária, através da oferta da disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida. E que não oferece aquisição de conhecimentos, desenvolvimento, habilidades e atitudes relativa ao processo de atendimento à diversidade dos educandos. No Brasil a formação dos professores de educação especial estava a cargo de cursos de pedagogia – habilitação educacional especial, está habilitação

teve por função preparar para atuarem com alunos Especiais, além desse curso, na década de 1980 temos no país outro grupo de graduação que forma estes profissionais.

Com a política nacional de cunho inclusivo, outros profissionais passaram a ser formados para atender estes sujeitos na escola regular, estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para os professores da SRM, são oferecidas então a formação em nível de graduação em licenciatura em educação especial, e os cursos de aperfeiçoamento, principalmente os estimulados pelo programa do governo federal. De acordo com Sasaki (2005) e Carvalho (2000) entre outros, tratam a formação nos cursos de Pedagogia como objeto de preocupação, isso também ocorre na especificidade de formação desses professores para a educação especial. Para Silva (2017, p. 5),

[...] os cursos de Pedagogia acabam por formar especialistas desinteressados pelo processo pedagógico como um todo, eles são na maioria partes das vezes técnicos com uma visão distorcida da escola e revela-se incapazes de enfrentar e até mesmo de entender os problemas mais significativos da clientela da qual se trabalham.

Nessa reforma que a formação de professores formou um conjunto para atuar na educação especial, passava a ser passada para nível superior. Segundo Bueno (1999, p. 19), “a formação de professores de educação especial foi elevada ao nível superior de reformas ocorridas no final dos anos sessenta e início dos setenta, tendo por princípio a maior especialização exigida por esse tipo de ensino”. O estudo empreendido por Bastos (2009) investigou a origem dos saberes mobilizados e produzidos pela escola e por professores que, apesar de não possuir formação especializada, vêm obtendo êxito na escolarização de outros considerados com deficiência. Haddad (2007, p. 10) defende a ideia de inclusão, de forma desvinculada das condições sociais que produzem a exclusão, pois “estamos tratando na verdade um fenômeno através de suas aparências, colocando a culpa no próprio sistema por seus fracassos, e evitando, assim, o debate sobre os mecanismos de produção e reprodução das classes sociais em sociedade”.

1.13 Algumas exigências à formação especial de acordo com LDB 9.394/96.

Durante os anos 80 no Brasil, a integração foi a base da formação dos professores de educação especial, neste período a formação era chamada de Especialista, da pessoa habilitada em educação especial, nos cursos de pedagogia. Foi nessa época que houve a discussão de formar estes profissionais, neste período, a base da docência era a educação infantil e o ensino fundamental. De acordo com Bueno (1999) tem debatido a formação desses professores, para a inclusão dos alunos considerados deficientes na educação regular. Mesmo sabendo que esta formação deve ser para todos os professores, há a ideia da necessidade de um especialista, o mesmo trás as questões específicas relacionadas à deficiência, do que a preocupação em ensinar.

Segundo Sasaki (1999, p. 126), onde ele apresenta uma lista, do que o professor deverá fazer, para com estudantes com impedimento auditivo: sentar-se na frente da sala, usar recursos visuais, falar claramente. Outros estudantes com distúrbio de comportamento deverão utilizar outros recursos, a inclusão nessa perspectiva é o objetivo primeiro e último, a aprendizagem não ser alcançada pelos alunos, considerados deficientes. A Declaração de Salamanca (1994), vista por alguns autores, como marco para a educação especial, indica que a formação compõe a estrutura de ação para a inclusão. Por outro lado, a escola deve estar de olhos atentos para o que o mecanismo de exclusão não seja incorporado de modo implícito na sua própria rotina.

1.14 O papel do professor na Educação Inclusiva

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, no seu artigo 62, situa-se que:

A formação de professores para atuar na Educação básica faz-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental, nível médio e na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

De acordo com Fernandes (2011, p. 30), com base na resolução CNE/CEE nº 02/2001, a educação especial oferta apoios e serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Um dos fatores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula e que devem mudar a visão das pessoas com necessidades educacionais especiais, para uma visão de capacidade, possibilidades, fazer atividades variadas, dando respeitando as diferenças, as inteligências múltiplas. Para Gardner (1995), as pessoas possuem capacidades diferentes das quais, se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais dentro do seu contexto, ele baseou sua teoria em ideias diferentes, a principal delas sustenta que as pessoas manifestam suas habilidades, e que todas requer algum tipo, mas não necessariamente a mesma habilidade, nas crianças e nos jovens, as habilidades se manifestam naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares.

O principal desafio da educação é, portanto, entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos, e formar uma ideia de como desenvolver, pois, Minetto (2008, p. 101) aconselha que “o professor precisa organizar -se com antecedência, planejar com detalhes as atividades registrando o que deu certo, rever o que pode mudar”. É preciso olhar os resultados alcançados, perceber o que mudou, se estão se beneficiando das ações educativas.

Segundo Tardif (2011, p. 15), o saber é profundamente social, para transformar a sua prática profissional. A educação brasileira, ao longo das últimas décadas, tem sido cada vez mais foco de debates em toda a sociedade, assim como objeto de políticas públicas diversificadas visando a ampliar seu alcance e qualidade da educação básica organizadas em etapas e modalidades. Vive-se um momento histórico de reflexão sobre como deve ser a formação dos profissionais que atuam no campo educacional, particularmente no que se refere às diretrizes curriculares na formação de professores da educação básica. São grandes os discursos que constituem a escola e seu currículo, definindo a forma como constituem o ensinar e o aprender. Na formação nas ciências da educação e da teoria do currículo a partir do final do século XIX, ela não possuía um significado ou definição social (Popkewitz, 1997, p. 12).

Neste sentido, o decreto nº 5.626/02, de 22 de dezembro, regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a língua brasileira de sinais

(LIBRAS). De acordo com Carvalho (2000), alguns professores se encontram em rumos contraditórios a este, pois muitas vezes não utilizam uma metodologia específica aplicada para esses alunos surdos. O processo de alfabetização do aluno surdo é muito objetivo, os métodos variam de acordo com cada necessidade do aluno, esse deve ser a memorização para se alfabetizar em LIBRAS.

1.15 Inclusão de deficientes no Brasil

Segundo Mantoan (2003) e Mazzota (2005), a história da inclusão da pessoa com deficiência no Brasil está dividida em três grandes momentos: No primeiro período de 1854 a 1956, foram criadas as primeiras ações de educação da pessoa com deficiência, com a criação de dois importantes institutos, ambos no Rio de Janeiro: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o instituto dos surdos mudos, em 1856, atual Instituto Nacional de Educação dos surdos (INES). No ano de 1932, a professora Helena Antipoff constituiu a sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, cujo objetivo era cuidar das crianças e adolescentes com deficiência, principalmente daqueles que possuíam problemas de saúde mental. Em 1954, com a ação de familiares que tinham como intuito buscar alternativas para os filhos com deficiência e vários profissionais que acreditavam na luta dessas famílias, a partir dessa mobilização social é criada o movimento das associações de pais e amigos dos excepcionais que começou a prestar serviço de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitasse (Mazzota, 2005).

Ainda segundo Mazzota (2005), em 1973, foi constituído pelo Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, incentivou ações educacionais voltadas às pessoas com superdotação, mas ainda caracterizados por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2007). Neste período, as pessoas com deficiência ganharam atendimento oficializado a nível nacional.

Em 1990, o Brasil esteve presente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, responsabilizar-se por assegurar a universalização do direito à Educação.

Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, com o objetivo de assegurar todos os brasileiros, até o final de sua vigência (BRASIL, 2007, p. 13).

Segundo Aranha (2004), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, professores de todos os países aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, seguida de um plano de ação, tendo em vista a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com o compromisso de universalizar o acesso à educação e a promoção da equidade. Em junho de 1994, foi formada pelo governo da Espanha e pela UNESCO a Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais. De acordo com Mendes (2006), a Declaração de Salamanca é considerada o mais importante marco mundial, a partir de então, as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (Mendes, 2006, p. 395).

Em 2008, começaram a ser implantados as salas de recursos multifuncionais, com equipamentos que aumentam a oferta do atendimento especializado. Dados do censo escolar 2015 indicam um crescimento significativo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular, com o que Ornelas (2017, p. 59) corrobora plenamente, pois “se os alunos surdos pudessem integrar turmas ouvintes, com os devidos recursos, em momentos específicos de trabalho a inclusão seria plena”. A inclusão escolar dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, é amplamente atendido atualmente, mas com o passar dos tempos essa situação vem mudando. Importante ressaltar que as mudanças ocorridas nas últimas duas décadas não foram apenas por decisão dos governos, a participação e a pressão popular foram decisivas, e ainda são, para que haja uma sociedade mais inclusiva.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº13.146/2015, preconizou o direito e autonomia e capacidade das pessoas com deficiência, dessa forma, os direitos de igualdade trazidas pela nova LBI, em que alcançaram, áreas da saúde, Educação, trabalho assistência social, esporte, previdência e transporte entre outros. Para Honora (2009), os surdos não tinham seus direitos legais, como já foi mencionado em textos anteriores, e no Brasil a educação de surdos aconteceu através do Imperador Frances Huet, que proporcionou para os surdos o alfabeto da língua francesa de sinais, e dessa forma teve início a língua brasileira de sinais (LIBRAS).

1.16 Conceito de atendimento educacional especializado

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, o decreto nº 6.571, de 18 de setembro, de 2008, estabelece que o Atendimento Educacional Especializado, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, para a participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

O atendimento educacional especializado, tem como objetivo assegurar a todos os alunos a uma Educação de qualidade para as crianças que necessita do atendimento, onde são atendidos alunos de diversos níveis de transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que apresentam um quadro de alterações no seu desenvolvimento neuropsicomotor. Na sala do SRM, são identificados alunos com síndrome de Rett, autismo, síndrome de aspergir e os transtornos integrativos da infância.

É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de todas as modalidades da educação básica e superior. Disponibiliza o SRM e os recursos próprios desse atendimento, orienta alunos e professoras quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns de ensino. (BRASIL, 2008).

A SRM é denominada como um espaço que venha auxiliar as crianças com necessidades especiais, a garantir seu direito por meio de atividades desenvolvidas dentro da sala de SRM, no mesmo espaço onde venha ajudar os alunos, deve ter objetivos claros e plenos do aluno com necessidades especiais: transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, a sala disponibiliza de vários recursos para abranger a todas as modalidades da educação inclusiva.

Na área de LIBRAS a sala disponibiliza de ensino de linguagens e de código específicos, tanto de comunicação, é o serviço de educação inclusiva que serve para contribuir, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógico e de acessibilidade, que tem como objetivo eliminar as barreiras para que o aluno tenha uma participação plena. Os profissionais que atuam na sala de recurso multifuncional (SRM), devem ter alguma formação na área, como, professora de LIBRAS, ele por determinação pode ter formação como professora de língua portuguesa também.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Metodologia

“Se você conversa com um homem em uma língua que ele entende, alcança sua mente. Se você conversa com ele em sua língua alcança seu coração’. (Nelson Mandela).

Este capítulo aponta o caminho investigativo da escolha metodológica para o desenvolvimento da análise investigativa sobre o ambiente inclusivo na Instituição de Ensino na cidade de Carutapera, no estado do Maranhão, Brasil, onde está inserido o aluno surdo.

2.1 Contexto da pesquisa no Maranhão

O Maranhão apresentou o início da educação especial na década de 1960, com um quadro insatisfatório de matrículas para atender a demanda, até meado dos anos 2000, a rede pública foi a responsável pela maior parte das matrículas nos últimos anos. Após a LDB, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, aprovou a resolução nº 177/1997, que estabeleceu as normas para a educação especial. Em 2002, foi aprovado a resolução nº 291, após a resolução nº 02/2001 (Brasil, 2001).

Confirmam-se, assim, as considerações de Carvalho (2007, p. 95)

Na década de 60, nos anos de 1962, 1964, 1966 e 1969, puderam-se iniciar ou iniciar os trabalhos, em educação especial no estado do Maranhão. Uma classe para alunos deficientes mentais e auditivos, com um professor especializado em educação de deficientes auditivos, e outra classe para deficientes visuais que resultou na criação da escola de cegos do Maranhão.

Segundo Santos e Quixaba (2007, p. 06), em 2006 foi criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, com a intenção de contribuir com a inclusão dos professores com altas habilidades/superdotação, por intermédio do atendimento educacional especializado suplementando ou complementando em salas de recursos.

Em relação aos centros de apoios pedagógicos especializados, enfatizam Santos e Quixaba (2007) que, de fato, os referidos centros vêm contribuindo com novos saberes inclusivos.

Em seu início, o referido atendimento concentrava-se apenas na capital do estado do Maranhão, e ficando os demais municípios sem contar com este suporte. Mas com o passar dos anos, foi atendido nos demais 217 municípios maranhenses (Santos e Quixaba, 2007). De acordo, ainda com estes autores, mostram-se os registos dos antecedentes históricos da educação especial maranhense, que tratam sobre o início da educação especial do estado do Maranhão que estão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5

Educação Especial no Maranhão

Ano	Marco
1962	Início da Educação Especial no Maranhão, para atendimento a deficientes mentais e auditivo em uma escola particular.
1964	Classe para deficientes visuais na escola de cegos do Maranhão.
1969	A portaria nº423/69 criou o projeto de educação dos excepcionais, tornando oficial os programas de educação especial.
1971	Ampliação do programa de atendimento, com a criação de classes especiais na rede regular de ensino, para portadores de deficiência mental, pois os mesmos até então permaneciam com os surdos na mesma classe.
1977	O atendimento se estende para alguns municípios.
1978	O decreto nº 6.838/78 passa a denominar a “Educação dos Excepcionais” de educação especial.
1980	A partir dessa data a educação especial no Maranhão deu seus primeiros passos com: atividades, encontros, eventos, seminários, cursos e várias modalidades de atendimento, dentre eles destacam-se: Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, Pe. João Mohana, Centro de apoio pedagógico para atendimento de pessoas com deficiência visual e centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com surdez.

Nota. Disponível em Santos e Quixaba (2007)

2.2 Educação inclusiva no município de Carutapera

O município de Carutapera é uma cidade mais ao Norte de todo o estado do Maranhão, no Nordeste brasileiro. No âmbito educacional, o município contempla oito escolas regulares em seu meio, que disponibilizam uma sala de recursos multifuncional, para alunos com necessidades especiais, sendo seis unidades que estão localizadas na área

urbana da cidade e as outras duas, no interior da zona rural. Seus nomes são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6

Escolas com salas de recursos multifuncional

Escolas com Salas de Recurso Multifuncional
Centro de Referência Educacional professora Maria Valdionice Pereira da Silva
Unidade escolar Sonho Dourado
Unidade Integrada Moacir Heráclito dos Remédios
Unidade Rural de 1º Grau Doralice Dourado
Unidade escolar São Benedito
Unidade Integrada Vereador Laercio de Oliveira
Unidade Integrada Vereadora Yolanda Dourado
Unidade escolar São Lourenço

Nota. Disponível em SEMED (2020 -2021)

Neste sentido, atendeu durante os anos de 2017, 2018 e 2019, um contingente de 194 (cento e noventa e quatro) alunos Especiais, estando inseridos neste universo, cinco surdos, incluindo-se o aluno surdo objeto desta pesquisa. A distribuição por gênero está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Alunos especiais atendidos 2017 -2019

Gênero	Número
Masculino	121
Feminino	73
Total	194

Nota. Disponível em SEMED (2020)

Contudo, independentemente, de somente as escolas acima serem dotadas de estrutura específica para atendimento especial, o município assume uma política expressiva estabelecida pela coordenadoria da educação especial municipal de acolhimento destes alunos em todas as escolas regulares.

Como consequência dos números apresentados na tabela anterior, tem-se que a atuação da educação especial é muito relevante para o município, o que justificaria a contratação de novos professores para lidarem com a educação inclusiva para atender o número crescente de alunos especiais, como demonstra na Tabela 2. De um número de dez

professoras no ano de 2017, houve o crescimento significativo para oitenta e quatro até o ano de 2019, o que significa um acréscimo de setenta e quatro profissionais que estão envolvidas na educação especial, com a proposta de realizar a inclusão de alunos especiais.

Tabela 2

Evolução de professoras na Educação Especial 2017 – 2019

Professores da sala do AEE	Em 2017	Em 2019
professores contratados à SEM	06	06
Professores	02	66
professores contratados à SRM (Interior)	02	02
Professores (Interior)	0	10
TOTAL:	10	84

Nota. Disponível em SEMED (2020)

Verifica-se que a concentração de novos professores está colocada em escolas no centro do município, mas o interior não foi deixado de lado. Contudo, o que se chama a atenção é o mesmo número de professores contratados à SRM, pois não houve incremento com novas contratações.

2.3 Descrição dos participantes da pesquisa

A pesquisa buscou a estratégia de envolver seis professores que tiveram contato com o aluno em sala de aula, desses seis professores quatro eram de outras escolas, e dois estiveram com o aluno G1, na escola para uma mais profunda compreensão do contexto, educacional inclusivo, bem como envolver os responsáveis da criança na busca de uma resposta para a pergunta de pesquisa.

Todos os participantes acima nominados receberam, de modo formal e por escrito, um convite para a participação na pesquisa, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que fossem devidamente preenchidos e assinados. Esta ação foi feita de livre vontade dos participantes, sem nenhuma interferência da pesquisadora, garantindo o padrão ético desejado em qualquer investigação acadêmica

O Quadro 7 apresenta, de modo objetivo, as informações descritivas sobre os participantes da pesquisa, que são identificados por um acrônimo, sendo a primeira letra

dos nomes e um número sequencial lançado aleatoriamente, garantindo a confidencialidade das pessoas envolvidas na investigação acadêmica.

Quadro 7

Participantes da pesquisa

Participantes	Formação e Função	Tempo de experiência
R 1	Pós-Graduação em SRM e professora	4 anos
R 2	Ensino médio completo e professora	1 ano
R 3	Ensino médio completo e professora	1 ano
M 1	Licenciatura em Pedagogia e Psicopedagogia, Graduação em Educação Especial e professora em LIBRAS	9 anos
M 2	Avó responsável pelo aluno surdo	-
L 1	Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em tradução e interpretação em LIBRAS/Língua Portuguesa e professora	6 anos
L 2	Ensino médio completo formação e professora	2 anos
G 1	Estudante surdo - Cursando o 2º ano ensino fundamental	-
G 2	Licenciatura em Pedagogia, Graduação em Educação Especial e professora	6 anos
Pesquisadora	Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional com Educação Infantil, Domínio do Ensino Superior, Especialista na área de Educação Especial, Curso Básico em LIBRAS, Supervisão e Orientação Pedagógica, Psicanálise Teoria e Prática. Professora	25 anos

Nota. Elaborado pela Autora (2021)

2.4 Breve descrição da escola regular de campo de trabalho

A Instituição de Ensino Unidade Integrada Vila Dourado, apresentada na Figura 6, é uma escola pública regular municipal, localizada à Rua Afonso da Luz, Vila Dourado, Carutapera - MA. Possui turmas de crianças matriculadas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e da tarde. Como estrutura física a disponibilizar aos alunos para tarefas educacionais, oferece 4 (quatro) salas de aulas para ensino regular e uma quinta sala, com TV, DVD, aparelho de som, projetor multimídia (*Datashow*) e acesso à *internet* por banda larga.

Figura 6

Unidade de Campo de Trabalho



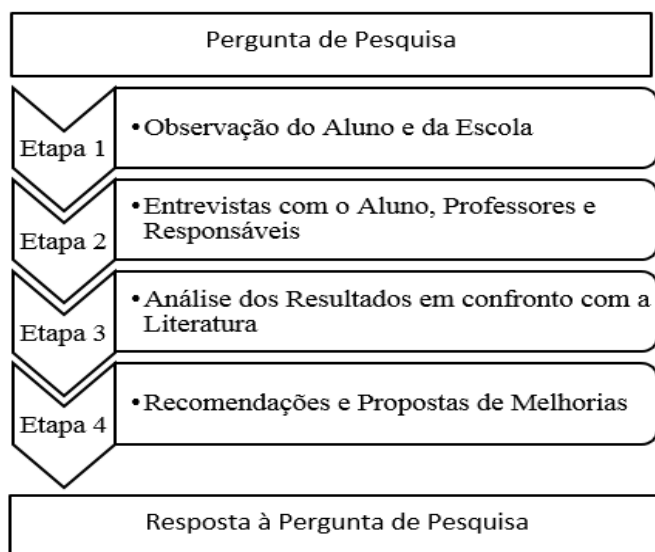
Nota. Disponível em

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1546297928810085&set=ecnf.100002896787461>

2.5 Procedimentos metodológicos

Esta dissertação é definida como um estudo de caso, pois é um estudo apresentado por Yin (2001), como um trabalho com foco em uma situação única que apresenta diversas situações ainda não trazidas à tona, com a finalidade de descrevê-los e conhecê-los em detalhes, cujo processo metodológico de sua construção para a resposta à pergunta de pesquisa é apresentado na Figura 7.

A pesquisadora fez uso de perguntas abertas dentro de uma proposta de seguir um roteiro prévio, em um modelo de características da entrevista semiestruturada, para conduzir a entrevista auxiliando o entrevistado a fornecer informações mais precisas. Neste sentido, Manzini (2003, p. 24) comenta que "apesar de parecer simples, coletar informações por meio de entrevistas é uma tarefa complexa e que necessita ser bem planejada, esse planejamento estará relacionado com qualidade de informações coletadas".

Figura 7*Processo de Resposta à pergunta de pesquisa**Nota.: Figura elaborada pela Autora.*

As informações foram levantadas com a inspiração da ferramenta de análise de conteúdo, definida por Bardin (2004, p. 42) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição (qualitativa), que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”. Esta técnica interpretativa teve um peso considerável para a construção das recomendações realizadas para a resposta à pergunta de pesquisa.

No tocante às entrevistas, para Gozby (2003), há uma importante vantagem na entrevista, pois ela permite que o entrevistador esclareça as dúvidas que podem aparecer durante o procedimento, a fim de ajudar o pesquisador a compreender seu objetivo. Segundo Manzini (2003, p. 10), a entrevista “é uma forma de interação social que possibilita coletar informações com o entrevistado”. A estratégia da pesquisa é apresentada no Quadro 8:

Quadro 8*Descritivo da estratégia da pesquisa*

Atores/Ações	Caracterização
Participantes	Os participantes da pesquisa foram seis professoras, quatro de escolas diferentes, e dois professoras que atuaram na sala com o aluno do estudo de caso, um aluno surdo, uma mãe/avó, dois professores/mediadores dois professores da sala de Atendimento Educacional Especializado
Período	Anos de 2017, 2018, 2019, até o início do ano de 2020, quando se iniciaram as ações governamentais de confinamento para combate à pandemia.
Instrumentos	Entrevistas semiestruturadas, observação dos espaços escolares.
Procedimentos	Os procedimentos foram: levantamento de informações, junto à SEMED, análise de documentos, entrevistas, observação, análise de dados coletados, questionário semiestruturado com perguntas abertas.
Procedimentos para análise de dados coletados.	As informações coletadas foram analisadas a partir da observação da autora frente à literatura acadêmica recente levantada em identificar oportunidades de melhoria na gestão pedagógica e uso de tecnologias assistivas específicas para customizarem a inclusão do menor.

Nota. Elaborada pela autora

Apresentação e análise dos dados e discussão de resultados

3.1 Perspectivas da educação inclusiva do aluno surdo

Como passo metodológico seguinte, foi realizada a observação na escola objeto do estudo de caso para se verificar evidências de campo do ambiente pedagógico inclusivo em que o aluno surdo está inserido. Não obstante a coleta destas informações, a pesquisadora decidiu ir mais além, pois passou a observar juntos aos professoras como seria o aprendizado do aluno surdo. A seguir, é descrita a caracterização do aluno surdo G1, cujo nome de outros membros da sua família, permanecem omitidos pela objetiva desnecessária exposição pública.

3.2 Descrição contextual do estudante surdo

G1 tem 8 anos de idade, é filho de pais separados, estuda no 2º ano do ensino fundamental, na escola Pública Vila Dourado no município de Carutapera, estado do Maranhão. Segundo o relato de sua avó, sua atual responsável legal, ele já balbuciava algumas letras, dentro de um padrão esperado de normalidade de uma criança nos tenros anos de idade. Contudo, ao logo após completar dois anos de idade, em um certo dia, amanheceu o dia coberto de vômito, o que pareceu ser um processo convulsivo momentâneo. Porém, a partir deste momento, não mais foi capaz de pronunciar uma única palavra. Este fato deixou a família surpresa, mas, nenhuma ação específica para um orientação e diagnóstico médico ou psicológico foi tomada pelos seus responsáveis, provavelmente pelo grau de baixa cultura existente e pelo desconhecimento de que algum tipo de problema mais complexo estaria ocorrendo. Assim, infelizmente, os pais de G1 decidiram se separar quando descobriram que ele era surdo, ficando apenas o pai para auxiliá-lo, juntamente com a avó. E ele foi crescendo com o convívio dos avós e outros irmãos que apareceram do segundo casamento de seu pai. Porém, a mãe nunca mais apareceu, não quis saber do menino, e assim a vida vai passando.

Deste modo, o tempo seguiu a sua trajetória, sem alteração significativa do quadro de G1 de falta de comunicação por via da fala, pois já não atendia ou respondia aos estímulos

do som, quando a criança ganhou idade para o ingresso na fase de pré-escolar do ensino básico no ano de 2017. O ingresso no estabelecimento de ensino trouxe melhores situações para a vida de G1, pois houve a caracterização profissional de seu problema por meio de um laudo pericial médico com o diagnóstico de que era portador de surdez, após consulta com especialista em otorrinolaringologista, localizado em um município vizinho. De posse deste documento, adicionalmente, houve a possibilidade de que os seus responsáveis solicitassem um auxílio ao município, o que resultou em algum benefício direto a G1, como relatado por R1: “pois a Secretaria de Educação conta com uma parceria com a Secretaria de Assistência Social para o encaminhamento de alunos especiais a psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e médicos, ou outro atendimento fora do município, como no caso de G1”.

Por outro lado, a Instituição de ensino, onde G1 foi matriculado na época, era uma escola regular, que não dispunha de conhecimento ou prática de como lidar com um surdo. Não é algo simples, porém este tem a sua situação mais dificultada por ser inserido em uma turma de alunos ouvintes, sob a responsabilidade de um docente sem formação específica, que, por sua vez, nunca recebeu um treinamento em processos comunicacionais com alunos surdos. Como resultado, havia um possível fenômeno apontado por Ornelas (2017, p. 58) como “o que se verifica nas salas de aulas é segregação pois os alunos não estão em integração”, ou seja, G1 ficava sempre ao largo das aulas e dos processos relacionais na sala de aula regular, apenas fazia o tempo passar ao lado de colegas, dedicando algum tempo útil no contraturno na sala de atendimento especializado. Isto demonstrava um papel embrionário de metodologia cooperativa, pois tentavam interagir com ele, contudo, sem nenhum modo coordenado, organizado ou de fundo pedagógico.

M2 é denominação dada para a avó, que faz o papel de mãe do aluno surdo, com as seguintes características: idade de sessenta e cinco anos e vive uma família composta, além dela, pelo marido e pelo neto G1. Não possui nenhuma formação profissional específica ou mesmo cursou algum estudo básico, por isso, trabalha como empregada doméstica. Desconhece a linguagem brasileira de sinais, contudo, comunica-se com certa efetividade através de sinais ou gestos não padronizados com G1, pois em seu depoimento comenta que “para quem já convive com ele, não é tão difícil entendê-lo”.

Lidar com um filho com surdez, cobra um preço que pode ser considerado alto para toda a família, pois as situações são tensas e, de certo modo, por falta de um pouco mais de conhecimento do problema, não se consegue conviver muito bem em um ambiente carregado de preocupações. Adicionalmente, existe a dificuldade da intercomunicação por não conhecerem a LIBRAS, aliadas, a que a família não dispõe de muitos recursos financeiros.

3.3 Discussão sobre o ambiente inclusivo do aluno surdo na escola.

Em 2017, a pesquisadora foi convidada para participar do quadro de coordenadores do município na escola de campo de trabalho. Durante suas atividades profissionais, observou G1 na escola, no 2º ano do ensino fundamental, conversando com a professora da sala de aula de um modo totalmente distante de qualquer método pedagógico de conversação com alunos surdos. Isto chamou a atenção, pois, somente neste momento, soube que G1 participava no contraturno (turno em outra escola), bem como tomou contato com a professora da sala do AEE, para saber como seria o seu aprendizado (aluno), a pesquisadora interessou-se por saber mais a fundo o que ocorria com G1. A partir desta conversa, surgiu a inquietação da pesquisadora que se transformou em pergunta de pesquisa para utilizar as metodologias de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula para promover a inclusão dos alunos surdos. Sob esta bandeira, a pesquisadora fez um curso de libras, para ajudar G1, e os professores.

Descrevendo-se o início, em 2017, quando G1 entrou na escola, bem como no ano de 2017 G1, estudava à tarde, estando matriculado no turno da manhã, onde estava na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Era opção dos pais, com o apoio da escola que isto fosse feito na tentativa de estimular o seu papel de agente socializadora, ou seja, promover o seu relacionamento com os colegas e professores, favorecido pelas condições.

O processo de aprovação automática para G1 ocorreu sem qualquer prática ou avaliação de aprendizagem específica, ou seja, na fase do Jardim de Infância, as séries foram sendo finalizadas sequencialmente, sem suporte de ferramentas pedagógicas por parte da professora, já que não havia na escola nenhuma política expressa para um processo

inclusivo efetivo de aprendizagem para G1. A professora da sala regular não possuía conhecimento cognitivo e de práticas específicas de aprendizagem inclusiva com crianças especiais, muito menos com alunos com surdez e nem a própria pesquisadora conhecia com segurança a linguagem LIBRAS, refletindo uma constatação de Sousa e Dias (2020, p. 11), que identificaram o mesmo problema de “dificuldade da comunicação entre os professores e os alunos ouvintes com os alunos surdos, pela falta de domínio da língua brasileira de sinais.”

Assim, para auxiliar G1, ela decidiu seguir o caminho da autoformação, ou seja, demonstrando uma postura de conscientização de que a formação é, também, uma obrigação do profissional e não somente da organização onde trabalha. Matriculou-se, em um curso de LIBRAS e iniciou um curso de especialização na área de educação inclusiva, possuindo o valor pessoal interno de dar o exemplo como coordenadora, pois, uma professora inclusiva, que faz parte de uma escola regular com proposta Inclusiva apresenta nos seus recursos humanos, professores conscientes de que as práticas para a melhoria do ambiente Inclusivo realmente dependem da autoformação, como identificado no depoimento de M1, “que frequentou cursos de formação continuada *on line* sobre o problema da surdez”.

Note-se que a falta de experiência, prática constatada pela pesquisadora com a professora de G1, já vem sendo apontada na literatura acadêmica, como, exemplo, em Silva (2017), Lima (2020a), Lima (2020b), Sousa e Dias (2020) ou Bersan e Cloux (2021) como uma deficiência da formação de professores, o que se traduz, em um dos grandes desafios a serem vencidos para que a futura professora, em sala de aula, consiga inserir o aluno surdo em uma efetiva educação inclusiva. Porém, ao que se pode entender dos resultados, não parece muito simples encontrar profissionais capacitados neste tema complexo, o que pode indicar a oportunidade que a própria Instituição possa desenvolver e se beneficiar de um programa de formação específica com alunos ainda em curso da graduação de pedagogia com universidades da região através de um programa de estágio supervisionado, que contariam créditos ou pontuação em uma disciplina específica.

Por outro lado, mesmo sob esta condição, verificou-se a boa vontade da professora e da própria administração da escola de Vila Dourado em lidar com um caso novo para todas, pois, ao que se sabe, nunca havia sido recepcionado um aluno com necessidades

educacionais especial de surdez, conforme consta no depoimento de L2: “Foi bem difícil no começo. Porém o desejo maior de comunicação com a comunidade surda, me impulsionou a aprender e me tornar fluente cada vez mais”. Neste sentido, o município parece estar sensível ao encaminhamento de professores que lidam com as Educação Inclusiva em função do processo de acolhimento de alunos especiais, como o caso de G1, para as escolas regulares. Isto é justificado pela evolução quantitativa do número de professores desta especialidade contratadas nos anos de 2017 a 2019, conforme demonstra a tabela 8, que cresceu, de modo extremamente significativo, de duas para sessenta e seis professores contratadas para as escolas regulares na região central e de zero a dez professores no Interior, onde se encontra a escola do campo de trabalho. Por outro lado, não há registro de que estes novos professores tenham recebido formação específica de práticas de pedagogia Inclusiva, com uso de suas técnicas e ferramentas, principalmente, metodologias cooperativas com o uso da tecnologia.

A formação prática foi observada, também, nos estudos de Meneses (2008) e Mantoan (2003), destacando que este deve ser um dos diferentes saberes trazidos para lidar no ambiente inclusivo do aluno surdo na escola. Diante de todo esse contexto os professores trazem consigo no seu cotidiano de trabalho os seus conhecimentos pedagógicos, profissionais no contexto em que atuam, e com suas experiências e práticas vivenciadas nos contextos e práticas escolares (Pimenta, 1999, p. 29). Sob esta ótica, a Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais de surdez deve ter a conjunção do uso de metodologias cooperativas e da tecnologia, funcionando como um processo qualitativo de melhoria contínua, onde uma dinâmica evolutiva em seus métodos e ações pedagógicas devem ser sentidos e medidos, se possível. Neste universo, uma estratégia que tende a ter sucesso “deverá ter em consideração a realização de atividades de aprendizagem cooperativa onde cada aluno participa do ensino do outro” (Silva, 2017, p. 33).

Haja vista que só ocorreu em 2017, o início a educação especial pela Prefeitura de Carutapera, com muitas dificuldades, adotando uma estratégia para a execução de sua política de acolhimento de alunos especiais, que se expressa no crescimento do número de matrícula de alunos em escolas regulares, conforme apresentado na tabela 9. A prática da matrícula de alunos que necessitam de atenção especial pode ser elogiada na escola

Vila Dourado, decisão que é corroborada por Lima (2020b, p. 3) ao apontar que a “escola precisa estar preparada para receber o aluno especial independente de suas condições, mesmo havendo insuficiência na disponibilidade de recursos para atender as suas especificidades” Ademais, segundo Sousa e Dias (2020, p. 2), orienta que devem ter um foco muito cuidadoso no ingresso do aluno surdo, pois “todas as escolas precisam organizar-se, considerando três critérios: a valorização de conteúdos escolares, a relação conteúdo-cultura surda e a interação por intermédio da LIBRAS - a qual vem ser o ponto de partida para discutir a educação para surdos”.

Neste contexto, constata-se que a escola Vila Dourado é uma das unidades do município de Carutapera que não são equipadas com uma sala de recursos multifuncional para apoio aos seus alunos especiais, pois seu nome não consta na relação de escolas Municipais dotadas deste tipo de ambiente apresentadas na tabela 8. Isto demonstra que se seguiu a orientação governamental determinada de receber alunos especiais, porém não conseguiu realizar a preparação de estrutura e recursos satisfatórios para estabelecer um ambiente inclusivo desejado. Assim, as professoras foram colocadas em contato direto com um aluno especial, como, por exemplo, é o caso de G1, sem a devida preparação pedagógica ou a disponibilização de uma sala de recursos multifuncionais, estrutura esta que é tida como um forte contribuinte para o sucesso da educação inclusiva do surdo (Ornelas, 2017).

Destaque-se, mais uma vez, o esforço de professores que atuavam na educação especial, para garantir o acesso e continuidade na vida social na escola para todos as crianças, aguardando que a Prefeitura trouxesse outros profissionais para apoio, que a tabela 10 indica que não aconteceu, pois, a Prefeitura não aumentou o quadro de professoras para alunos especiais nos anos de 2017 a 2019 para as zonas localizadas no interior do município. Assim, de um modo mais amplo, tem-se um exemplo de que se verifica que as políticas públicas vêm se organizando, mesmo que de forma lenta, para se adaptarem ao que determina a legislação nos sistemas de ensino no Brasil (Sousa & Dias, 2020).

Somente após a autorização formal da Secretaria Municipal de Educação, o que destaca o compromisso ético da pesquisadora, foi iniciada a observação do aluno surdo na escola de Carutapera, que até então não tinha contato com nenhum tipo de apoio especializado por parte da professora, “somente utilizava sinais caseiros e muita mímica”, conforme

informação de R2. Assim, a mestranda acompanhou o aluno a partir do final do ano de 2018 até o início do ano de 2020, quando surgiu o caso da pandemia, e parou tudo no município. Em 2021, deu continuidade à pesquisa, que foi bastante proveitosa e satisfatória já com uma postura inicial de observação positiva, das situações do ambiente inclusivo em que ele estava inserido, tomando foco de como seria o comportamento de G1 com novos colegas, professores, mas primeiro queria saber como o aluno estava aprendendo e como é o seu aprendizado.

Falar de processo de inclusão sem considerar famílias das crianças e jovens com deficiência na escola é deixar de lado um agente fundamental de mudança, ou de lado, pois L1 em seu depoimento, mostra que “a família é a principal responsável em desenvolver a primeira forma de comunicação pessoal, ... , que vai direcionar como será o seu processo de aprendizagem na escola”. Na verdade, antes de ter contato com uma língua sinalizada, a criança e sua família passam por etapas de descobertas comunicativas em que, por meio de tentativas de erros, acabam por usar uma sinalização baseado em gestos, mímicas e oralidade, com o objetivo de se fazerem entender.

Eles enfrentam inúmeras barreiras e dificuldades para oferecer aos seus filhos uma educação de qualidade, porém, a grande maioria das famílias não possuem capital, cultura, social e econômico suficientes para reconhecer e exigir seus direitos, principalmente os mais populares. Infelizmente, há casos em que pais ouvintes insistem na oralização de seus filhos surdos, por não conhecerem bem a comunidade surda e acreditarem que o mundo ouvinte é o único que existe. Como consequência, muitos surdos têm o desenvolvimento comprometido, uma vez que a cognição está fortemente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, como é o caso da fragilidade da família de G1 em dar o suporte médico necessário no momento em que parou de falar.

A turma regular na qual G1 estava inserido era composta por vinte e seis alunos, todos ouvintes exceto o G1, onde os seus professores, da manhã e da tarde, trabalhavam com a apresentação de temas diversos em forma de uma apostila para os alunos especiais, onde G1 era estimulado a interagir. Note-se que, de algum modo, a presença da criança junto ao grupo era muito mais benéfica a ele, do que ele fosse deixado em casa, longe da sala de aula, sem nenhuma atividade de relacionamento social. Era o que se fazia ou o que se podia fazer em termos de práticas sociais dentro da visão de Soares (1998, p. 86),

“para o aprendizado desses alunos ou melhor o letramento, pode ser o estado ou condição de quem não sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais da leitura e escrita”. Neste sentido, o papel da professora, de criar condições para o aprendizado, tornou-se muito difícil, porém, restando tentativas de trazer jogos ou atividade lúdicas para G1, o que Lima (2020a, p. 93) aponta como algo de mais valia para o surdo, pois, “dentro da estratégia com caráter lúdico deve ser muito incentivada, pois, dependendo da área de atuação do professor o brincar por vezes é menos valorizado”. Foi verificada a formação de grupo menores, porém fora do conceito de metodologia cooperativa, o que seria mais apropriado para estimular G1 a interagir com seu ambiente inclusivo.

Após a descrição do ambiente inclusivo em que G1 estava inserido na escola regular de Vila Dourado, a pesquisadora decidiu trazer práticas cooperativas na busca de uma melhor sintonia no seu processo educacional, o que, também, favorece o processo relacional, o que é corroborado por Ornelas (2017, p. 58), pois “é fundamental terem a integração para poderem cooperar com os colegas, fazerem uma aprendizagem rápida pela troca das suas línguas”. Como primeira ação, foi realizada uma intervenção com os alunos ouvintes para conscientizá-los que G1, é um aluno como eles, ou seja, “os surdos possuem assim como todos, o direito ao respeito, educação, interação social e valorização dentro do espaço escolar” (Sousa & Dias, 2020, p. 8).

A ação seguinte foi a criação de um ambiente bilíngue realizado por meio da comunicação por meio da linguagem de sinais LIBRAS, com clareza, o que é recomendado por Muengua (2019, p. 4) ao estabelecer que “contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas do aluno, melhora os índices de desempenho dos *atores* educativos, estimula a aprendizagem e eleva os níveis motivacionais na relação educativa”. Para surpresa da pesquisadora, G1 aprendeu da sua maneira a se comunicar, como o alfabeto datilológico, mesmo sem conhecer a libras ainda, demonstrando que o contato trouxe uma estimulação ainda mais intensa na comunicação de G1 com colegas de turma e outras pessoas, pois ela tentava ensinar alguns sinais básicos.

Este progresso de G1 estimulou a abordagem cooperativa em seu deslanchar no processo de aprendizagem, por conta da diferença de modalidade de língua utilizada da oral ou visual-espacial. Esta situação confirma a necessidade de que professores atendam ao aluno surdo de modo individualizado, a partir das características de cada educando, pois

a customização favorece uma efetiva dinâmica inclusiva, em um conceito de que este atendimento deverá ser feito no acompanhando de cada criança. durante cada aula. Deste modo, existe uma oportunidade de enriquecimento na proposta pedagógica e nas práticas na escola analisada, pois, não possui este levantamento das necessidades individuais de cada aluno especial e muito menos de G1. Trabalhos na literatura acadêmica Internacional apontam metodologias já consagradas, como, por exemplo, a classificação internacional de funcionalidade - Crianças e Jovens (CIF-CJ) apresentada por Borges, Medeiros e Lemos (2020), que possuem o potencial de “que estas estratégias ajudam a responder às necessidades individuais, contribuindo para o sucesso dos alunos” (Silva, 2017, p. 5).

Por outras palavras, necessário gerar um planejamento específico para cada aluno surdo e garantir acesso à comunicação como parte do processo de ensino aprendizagem no ambiente inclusivo da escola, sendo a função envolvidas colocar em prática este importante planejamento em sala de aula para, além do desenvolvimento pedagógico, social e afetivo, melhorar, em muito, a autoestima do aluno surdo. Gomes et al. (2020, p. 85) levantam um ponto importante neste assunto, em geral, não levado muito em conta, “A saúde psíquica e social dos indivíduos surdos é, em sua maioria, comprometida por razões que, no geral, os excluem e os punem sem ao menos terem a chance de não serem afetados por isso”.

A relação entre professores envolvidos deve ser constante, pois, ao compreenderem, individualmente, o modo como o aluno com surdez se relaciona com a linguagem oral e escrita e, também com seus pares, tornarão profissionais presentes e integrados no ambiente escolar dedicado às características do aluno surdo. Este modelo é propício para que se faça a utilização da língua de sinais e da língua portuguesa, tanto na interpretação, quanto na tradução, em conjunto com metodologias cooperativas, num contínuo processo de evolução do ambiente inclusivo, pois “esta metodologia promove competências psicológicas, sociais e emocionais alicerçadas na interação e relação positiva entre os pares, com base em valores de entreatajuda, solidariedade, partilha e cooperação” (Jesus, 2021, p. 33). Deseja-se, ao final, que a criança surda atendida possa receber todos os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares transmitidos por diversos professores que venham atendê-la ao longo de seu tempo na escola.

A pesquisadora permaneceu com a realização de atividades pedagógicas cooperativas para que houvesse melhoria do rendimento escolar de G1 e dos outros seus colegas foram utilizados práticas com o uso do computador, fazendo um par com um colega, contudo, sem o acesso à *internet*. A seguir, foram realizados trabalhos em novas duplas para que houvesse interação entre os pares, pois, “o trabalho entre pares, a partilha de interesses e vivências pessoais, para que cada um cresça e viva no acolhimento e aceitação do outro” (Jesus, 2021, p. 26), fazendo uso de desafios em sala de aula, trabalhos xerografados e outros tipos de tarefas para que pudessem aprender juntos.

Todos eles participaram para desenvolverem as competências do aluno surdo, a comunicação entre eles, estimulando o uso da mão para os primeiros movimentos de sinais na dupla. Tomou-se o cuidado de evitar uma possível superproteção a ele, porém, foi inevitável que a pesquisadora tivesse que intervir em vários momentos para que a atividade pudesse ser realizada dentro da proposta cooperativa apresentada.

Assim, transformou a vida de G1 na escola em um “o processo num quadro de relações educativas onde o ver e o olhar se instituem como elementos-chave para que se estabeleça uma comunicação *efetiva* de modo a que o aluno desenvolva as competências metacognitivas desejadas” (Muengua, 2019, p. 48). Além do uso de pares, G1 foi inserido em outros grupos, sendo estimulado a se mostrar em público, conforme a Figura 8 apresenta. No final do trabalho, G1 melhorou seu desempenho em companhia de colegas e houve melhor produção nas questões da aula.

Gostaram muito das atividades, principalmente, a linguagem LIBRAS que foi muito trabalhada, pois se pode trabalhar a Língua Portuguesa e Matemática, além de outros componentes curriculares mandatórios da escola. Este resultado foi muito interessante, pois garantiu a heterogeneidade e a interdependência positiva (Silva, 2017) entre os pares, para desenvolvimento de uma cultura cooperativa, transformando estes grupos dentro de um contexto de autoajuda, pois “é possível diferenciar a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo tradicional” (Jesus, 2021, p. 34) e, adicionalmente, “possibilita uma interação facilitadora das aprendizagens” (Silva, 2017, p. 11).

Figura 8

Exemplo de prática cooperativa inclusiva com G1



Nota. Arquivo da autora (2019)

Destaque-se que foi realizada uma explanação às professoras das diferenças de aprendizagem dos alunos, com o exemplo prático cooperativo de sucesso do desenvolvimento de G1, pois “esta maneira de trabalhar permite a criação de um ambiente rico em descobertas mútuas, partilha recíproca e frequente” (Silva, 2017, p. 29).

Outro ponto que deve ser mencionado é a abertura de uma porta para a real inclusão com o uso das LIBRAS, o que é corroborado por Ornelas (2017, p. 16), quando mostra que “a aquisição de uma língua, e de todas as estruturas adaptadas a ela faz que se garanta à língua gestual a possibilidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo”.

Em termos práticos, toda criança com surdez deve ter o acompanhamento do professor de LIBRAS, bem como o acesso por meio da janela das LIBRAS, nos programas televisivos, vídeos educacionais, palestras e eventos culturais, com o apoio de tecnologias que os assistam, pois o seu progresso de aprendizado pode ser “determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados” (Silva, 2017, p. 31).

Como o português é uma língua muito fonética, é mais difícil para o surdo aprendê-la sem saber LIBRAS primeiro. Assim, tecnologia é vista com uma mais valia usada sob o método cooperativo que pode ser sua importância potencializada pelo seu bom uso, pois Souza e Vieira (2020, p. 1), estabelecem que “se as tecnologias forem aplicadas de forma

adequada, acredita-se que os benefícios obtidos no processo de aprendizagem dos alunos surdos se mostrarão de forma significativa e evidente”. Assim, mesmo antes dela dominar uma língua, é preciso que lhe sejam oferecidas as condições necessárias para que tenha um aprendizado linguístico favorável até que lhe favoreçam a língua de sinais.

Com o advento da pandemia, no início do ano de 2020, o período de relacionamento com a pesquisadora foi encerrado, bem como a coleta de informações sobre G1. O ano de 2020 foi totalmente improdutivo em relação ao atendimento a G1, pois a escola passou por muitos períodos fechada devido ao confinamento, bem o aluno surdo passou longos diversos períodos sem poder ir à escola, em contexto de isolamento, contando apenas com o apoio da família. Note-se que G1 não possuía computador em sua residência, nem um aparelho celular para acesso à *internet*.

Apesar de que, estes dois recursos tecnológicos de pouco valeriam, pois, a família de G1 não dispunha de acesso à *internet* em sua residência por objetivas dificuldades econômicas da família. Os resultados mostram que a Instituição não conseguiu implantar o ensino à distância para G1 com o apoio do município, bem como as ferramentas tecnológicas à distância para este fim na casa do menor, com o que é corroborado por Shimazaki, Manegasse & Fellini (2020, p. 16) ao afirmarem que “entendemos que, na educação de surdos, o ensino remoto não tem conseguido obter resultados aparentemente positivos”

Com esta constatação, independente de toda esta preocupação de ótica inclusiva, não se pode deixar de considerar o contexto da pandemia e a falta de suporte municipal neste processo para G1. Ao que parece, esta falta de suporte pode ser estendida a outros alunos de baixa renda da escola de Vila Dourado, e, muito possivelmente, para todas as escolas do município.

A distância, atualmente, não pode ser tomada como um fator de exclusão para o aluno surdo, já Gonçalves e Gonçalves (2020, p. 23) afirmam que “existe um número variado de estratégias para o ensino e aprendizagem de alunos surdos em contexto bilingue online”, mantendo a trajetória desafiante de progresso inclusivo defendida por Sousa e Dias (2020, p. 11), que advogam: “no que se refere à Inclusão e à educação especial na

escola pública, as oportunidades para as pessoas com deficiências caminham positivamente, embora sejam em passos lentos”.

Por outras palavras as tecnologias remotas podem e devem ser usadas para a favorecer a Inclusividade, para a proteção da saúde e para a continuidade da aprendizagem do aluno surdo à distância, compensando, de certo modo, a ausência de relacionamento social, pois Lagarto et al. (2020, p. 26) apontam “o que os alunos mais sentirão falta, ..., especialmente devido a excecionalidade do confinamento em casa devido à pandemia doença COVID19, é a relação humana que todos os dias é cultivada na escola e na sala de aula”, além do que “não permite a interação social com os demais colegas, a troca de informações, o que atrapalha o cotidiano domiciliar e dificulta o processo de aprendizagem”(Shimazaki, Manegasse & Fellini, 2020, p. 16).

Lima (2020b, p. 4) apresenta uma listagem de ferramentas tecnológicas onde a tecnologia assistiva bem utilizada de modo cooperativo pode ser um vetor desta continuidade do processo inclusivo, como, por exemplo, o “TDD (equipamento de telecomunicação para surdos trata-se de um aparelho que conectado ao telefone, transforma as frases ditas pelo interlocutor em mensagens escritas), Rybená (programa gratuito, instalado em telefones celulares) e o *Handtalk*” já descrito e existente na Instituição. Com o propósito de atingir o aluno surdo à distância, Souza e Vieira (2020, p. 1) advogam:

que as tecnologias da informação e da comunicação apresentam uma diversidade de características que podem auxiliar na promoção de uma aprendizagem significativa para os surdos, mesmo na modalidade de ensino remoto, uma vez que estas podem contribuir de modo eficaz para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências desses alunos.

Atualmente, não se pode deixar de lado a situação econômica das famílias dos alunos surdos, pois cada um está inserido em um contexto social próprio (Sousa & Dias, 2020). Assim, se o objetivo da sociedade é construir uma escola que os atenda, explorando inclusivamente as suas potencialidades e características, não bastam apenas que se tenham somente professores e, sim, outros profissionais, autoridades públicas e

organizações sociais atuante se juntem ao grupo com esforços coordenados para o ambiente sistêmico favorável, para que todos os alunos especiais de baixa renda de uma escola tenham, também, os recursos mínimos tecnológicos em suas residências, para que as metodologias pedagógicas, tecnológicas e de apoio à família tenham continuidade.

É também necessário que a escola regular de Vila Dourado seja provida de uma sala de recursos multifuncionais, em que não seja somente com uso limitado do computador, com ferramentas de interação com o mundo digital por meio da *internet*. Por outras palavras, Lima (2020b, p. 30) estabelece que “o importante é que todos os profissionais da educação aceitem e trabalhem em prol da mudança, visando a inclusão”, ou seja, reconhecer os direitos dos alunos com surdez implica inseri-los, com ações de liderança de uma mobilização individual, como foi o caso da pesquisadora com G1, em projeto filosófico, ético, financeiro, político e ideológico pessoal com o melhor uso da Instituição.

Para melhores resultados no projeto sistêmico de inclusão plena de G1, o docente deve estar, ainda, alicerçado em um ambiente estruturado de controle e gestão pedagógicas em suas práticas em sala de aula, como defendido por Madeira (2021, p. 30) ao estabelecer que esta dinâmica deve estar “em sintonia com o ciclo da intencionalidade educativa, o qual corresponde à ação educativa do educador/professor, que, partindo da observação, avalia o contexto, planifica e age, para depois, novamente avaliar e dar continuidade ao ciclo”.

Além do foco que foi dado no ambiente escolar, é necessário que sejam ouvidos os principais atores envolvidos neste dito projeto, ou seja, foram entrevistados a professora e os responsáveis por G1. Estas entrevistas incidiram sobre as atividades realizadas pelo aluno surdo em 2021 e sobre a avaliação das dificuldades encontradas e o modo como foram resolvidas ou não. Foram construídas perguntas simples para diagnosticar, junto ao docente, como as atividades em que este aluno esteve em 2021 envolvido na escola, foram realizadas, comparativamente à sequência dos programas de atividades anteriores.

Buscou-se identificar que dificuldades foram encontradas e como encontraram as soluções para as dificuldades, bem como apontar quais dificuldades ainda não foram resolvidas. Por outro lado, ao se ouvir a voz dos responsáveis pelo aluno pretendeu-se

colocar questões para entender a avaliação familiar dos progressos do aluno, seguindo a mesma idéia, do que melhorou, frente às dificuldades ultrapassadas, o que falta melhorar e as dificuldades por resolver. Deste modo, como produto da entrevista semiestruturada com os responsáveis é apresentado a seguir:

1ª pergunta da pesquisadora: “A família teve contato com a escola em 2021?”

Resposta dos responsáveis:

De acordo com a pergunta feita pela pesquisadora, sim, tivemos contato com a escola, pois o mesmo, gestor do referido estabelecimento de ensino nos recebeu muito bem, por ser a primeira vez que meu neto estuda lá. E por várias vezes estivemos na escola, durante este ano

2ª pergunta da pesquisadora: “Você e sua família receberam orientação e comunicação por parte da escola?”

Resposta dos responsáveis:

A escola tem se comprometido com o aprendizado dele, o professor vai diretamente a nossa casa, para ajudar, pois não conhecemos a língua brasileira de sinais (LIBRAS), e já estamos em idade avançada também, e não temos mais condições de estudar, para aprender a LIBRAS. Esse é um dos maiores desafio, pois ele é uma pessoa inteligente, porém precisa de ajuda em casa, já está com doze anos de idade.

3ª pergunta da pesquisadora: “Seu filho tem contato com outros surdos?”

Resposta dos responsáveis:

Ele não tem contato com outros surdos, até mesmo porque na escola que ele estuda, só ele é deficiente auditivo, como seus colegas entendem um pouco da LIBRAS, já conversam entre si, ele estuda no contraturno na sala de recurso multifuncional (SRM), a professora desta sala não conhece a LIBRAS, fica mais

difícil ele aprender também, ele só aprende na sala regular, que tem uma professora intérprete.

4ª pergunta da pesquisadora: “Quais os desafios encontrados em 2021?”

Resposta dos responsáveis:

“O maior desafio que estamos encontrando é entender a LIBRAS para poder ajudar, quando o mesmo pede ajuda.”

5ª pergunta da pesquisadora: “Que dificuldades foram encontradas? E quais já foram resolvidas?”

Resposta dos responsáveis:

“A maior dificuldade é quando ele pede ajuda e não podemos ajudar, assim mesmo porque temos pouca leitura ou quase nada.”

De acordo com a pesquisa feita junto a família do aluno, pode se perceber que a dificuldade da família ajudar o aluno é sem dúvida, é uma questão de conhecimento, mas, nada que possa impedir o seu conhecimento na aprendizagem. Pois ele já desenvolveu bastante em conhecimento não só no aprendizado das libras como também no convívio com outros colegas, essa pesquisa foi muito relevante porque a partir dela se tem conhecimento do interesse, participação, de todos os envolvidos, e, principalmente, em saber que somos todos iguais.

Quando se fala de inclusão, o que mais se chama a atenção é o querer ajudar o aluno surdo, mas seu conhecimento com a linguagem do surdo é praticamente nada sobre a LIBRAS, o que se traduz em uma situação que não pode ser desconsiderada ao se tratar de temas fundamentais para inclusão, pois o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais auxilia a melhor lidar com a surdez.

A mesma abordagem foi feita com o professor, responsável em lidar com o aluno em sala de aula, cujo resultado é apresentado a seguir:

1ª pergunta da pesquisadora: “Que atividades foram realizadas em 2021?”

Resposta do professor:

Como as aulas iniciaram em junho do corrente ano, o aluno apenas copiava do quadro, e fazia alguns trabalhos xerocopiados em libras, e logo após aproximar outros meses, participou juntamente com os alunos ouvintes de uma apresentação em libras de uma música por título “como é bom ser diferente” em alusão ao setembro azul. Outra atividade foi o acompanhamento do aluno em sua residência dando suporte extra nas disciplinas, e principalmente na aprendizagem em libras.

2ª pergunta da pesquisadora: “Que dificuldades foram encontradas?”

Resposta do professor:

Neste período de início das aulas, pude perceber que o aluno tem pouco conhecimento da língua materna (L1), pois ele se comunica através de gestos. Diante das inúmeras dificuldades citarei algumas que para mim são relevantes, como por exemplo: o aluno não aceita a libras, sente-se envergonhado ao ter que sinalizar, não gosta quando a professora sinaliza, a não ser que seja para resolver suas atividades. Outra dificuldade é a família, onde os membros desconhecem a libras e falam através de sinais caseiros (gestos).

3ª pergunta da pesquisadora: “Como encontrar solução para as dificuldades?”

Resposta do professor:

Diante das dificuldades conhecidas, a primeira atitude foi modificar a aparência da sala de aula com: cartazes com acessibilidade para o aluno entre eles, alfabeto em libras, cartaz de cores, de antônimos, calendário, números, diálogo básico com libras (comprimentos). Percebi que o aluno sentiu familiarizado, e logo desenvolveu seu aprendizado, também despertou nos alunos ouvintes e

professores a necessidade de aprender a libras, para então conversar com o aluno surdo.

4ª pergunta da pesquisadora: “Que dificuldades ainda não foram resolvidas?”

Resposta do professor:

“A maior dificuldade que ainda não foi vencida foi a vergonha de sinalizar, percebo agora que ainda que queira falar librando, faz timidamente, mais foi um grande avanço o que se conquistou até aqui.”

5ª pergunta da pesquisadora: “Quais os avanços você tem percebido na construção da língua do surdo?”

Resposta do professor:

É perceptível o avanço durante esses meses que estou mediando o aluno, mesmo com vergonha ele já aprendeu algumas palavras como: sim, não, porque, que, de novo, repetir, mundo, nada, errou, e outros sinais sem que eu faça em datilologia, já compreende quando faço o sinal de esperar, porque o professor está explicando.

6ª pergunta da pesquisadora: “Você pode descrever a estratégia que utilizou para o ensino com o aluno surdo durante o ano?”

Resposta do professor:

A minha melhor estratégia foi colocar para os alunos ouvintes que o aluno G1, precisa aprender sua língua, e que precisa da ajuda de todos, então eles entenderam, também e estão aprendendo libras. Com relação aos demais professores de sala pedi para que tratasse de igual para igual, dentro dos direitos e deveres dos alunos, fazendo o aluno ir ao quadro, fazer leitura em libras etc.

Após a pesquisa com o professor, descobrir que tem domínio com a Libras, e realmente conhece onde deve ajudar o aluno, partindo de um contexto de conversação, senti que tem vontade de fazer a diferença, em se tratando de inclusão, conhecimento das libras, não só com o aluno surdo, mas todos, em especial a surdez.

Uma atitude do professor que provocou mais a curiosidade foi, em ver que se envolveu toda a turma do aluno surdo, para que os colegas pudessem também aprender LIBRAS para favorecer a interação. Nesse momento, há uma necessidade de refletir sobre a inclusão, que está no âmbito educacional, como fazer para que o aluno seja tratado realmente como merece e ser incluído com os demais alunos, Como exemplos, podem-se citar, quando o professor utilizou de vários métodos para incentivar o aprendizado desse aluno; quando pediu ajuda para a turma, o que foi altamente relevante e quando todos entendem que incluir é preciso. Destaque-se o uso da estratégia de pregar cartaz na sala e no ambiente que o aluno surdo tem acesso, isso foi maravilhoso, para o professor sinalizar uma maneira prática de interagir com o grupo de alunos que o surdo faz parte.

Por fim, ao se analisar as duas entrevistas, percebe-se que a importância da inclusão deve ser em todo o momento, pois incluir vai além da nossa forma de pensar e agir, falar em inclusão é estar junto, manter o aprendizado de todos os estudantes sem olhar a sua deficiência, deve haver novos olhares, pensamento verdadeiro e com naturalidade. Durante a trajetória não foi fácil, mais até aqui chegamos para contar de uma experiência, que teve trajetos difícil, mais este sem dúvida, foi o momento para a escolha deste tema para a minha dissertação. A maior lição depois deste trabalho, é buscar uma melhor maneira de mudar, ouvir conselhos e deixar a teimosia de lado.

A necessidade de serem repensados as formas de comunicação, e concepções educacionais com a finalidade de uma inclusão que seja satisfatória para o surdo e para todos, muito me alegra quando, em nosso meio há questão de querer realmente fazer a diferença em uma sociedade quando muitos não se acredita mais em educação. Mas, de acordo com a pesquisa, percebeu-se que ela traz uma satisfação pessoal, quando vê o aluno sendo incluído e as estratégias do professor sendo aplicadas. Num especial olhar para a surdez, onde inclui o aluno surdo, ainda há uma sociedade excludente pois o nível de políticas públicas ainda é carente.

Outro ponto para essa experiência foi a dificuldade da minha família, que sem ter condições, para pagar a faculdade, falta de recursos material, *internet*, ano atípico para as entrevistas e pesquisas, mesmo assim deu tudo certo. Vários são os desafios que não só envolvem professores, pais, e alunos surdos mais sim toda a comunidade.

Este trabalho não será o fim, e, sim, o começo para novos olhares, sobre a surdez, inclusão na região de Carutapera, ou seja, continuar uma busca sobre essa temática em prol da inclusão, da pessoa com necessidades educacionais especiais para que, realmente, os diretos sejam garantidos. Por isso, nosso objetivo de estudo é o aluno surdo, como amostra pelos demais que estão frequentando as escolas regulares, para que haja uma verdadeira acessibilidade para as pessoas surdas.

É considerado surdo o indivíduo que possui audição não funcional, na vida comum, é parcialmente surdo aquele que, mesmo com a perda auditiva possui audição funcional com ou sem prótese. Do ponto de vista educacional, a surdez refere-se a dificuldade de da criança surda a aprender a se comunicar por via auditiva, o aluno G1, tem surdez moderada, com dificuldade em manter diálogo, até não ser inserido na escola.

Seu processo cognitivo, buscou-se nas experiências visuais, no convívio com outras crianças, com o próprio professor, com o aprendizado das libras. Compreender o processo cognitivo do aluno surdo é muito complexo, pois ele é visual, a escola teve o seu papel de ajudar o aluno, com professor intérprete, professor da sala de recursos multifuncional, visita dos mesmos na casa do aluno para incentiva-lo, os recursos da escola foram humanos e materiais, e outros que foram de grande valia para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

3.4 Recomendações para melhoria do ambiente inclusivo do aluno surdo com o uso de metodologias cooperativas.

Por meio dessa pesquisa nosso objetivo é contribuir com o bem-estar de G1 e com as pesquisas dos alunos surdos no contexto maranhense de Carutapera, para um novo olhar no aprendizado do aluno surdo e procurar melhorar o que de fato não foi possível. Sob esta ótica, para a resposta da pergunta de pesquisa, apoiada na discussão dos resultados

das evidências de campo do ambiente inclusivo em que o menor surdo G1 está inserido, apoiada pelo conteúdo das entrevistas realizadas com o professor do aluno surdo e com os responsáveis, confrontadas com a literatura atualizada, são recomendadas sete ações customizadas para um processo de melhoria contínua no apoio ao aluno objeto do estudo de caso.

1ª Ação Recomendada: Reforçar as estratégias de potencialização das tecnologias cooperativas por meio de atividades lúdicas, formativas e culturais *on line*, com a montagem de uma sala de recursos multifuncionais e apoio às famílias de alunos surdos de baixa renda, como o caso de G1, solicitando apoio financeiro, doação de recursos tecnológicos ou patrocínio de Instituições que representem a sociedade como Clube do Brasil, Associações Comerciais, Sindicatos e outras organizações de padrão de reputação e conscientização pública elevadas.

2ª Ação Recomendada: Abertura de vagas a alunos do curso de graduação de Pedagogia, do pólo da UEMA, por meio de convênio de estágio prático supervisionado, para serem formados como professores para trazer a realidade inclusiva ao conhecimento do profissional, em um período anterior ao de conclusão do curso, bem como, trazendo um novo olhar para o manuseio e aplicações do uso das metodologias de aprendizagem cooperativas na Instituição, o que tende a potencializar o seu uso em benefícios dos alunos surdos, principalmente, no processo de alfabetização por LIBRAS.

3ª Ação Recomendada: Estimular o processo de autoaprimoramento dos professores em uma mentalidade de que a autoformação e a busca de novas competências, ou o seu desenvolvimento, é algo inerente ao profissional no mundo tecnológico, pois no mundo em que se vive, em momentos de quebras de paradigmas constantes, não há mais espaço para que o profissional somente se aprimorar se determinado pela organização que o emprega.

4ª Ação Recomendada: Implementar a identificação das características do perfil de funcionalidade de cada aluno surdo através de metodologia padrão, como, por exemplo, para identificar características próprias, por exemplo, o grau de surdez, saúde psíquica, relacionamento familiar para a customização das metodologias de aprendizagem

cooperativas disponíveis na instituição dentro do conceito a ser aplicado de diferenciação pedagógica.

5ª Ação Recomendada: Implantação de programa com base em metodologias e tecnologias cooperativas de informação e da comunicação disponíveis no momento na Instituição com o uso da Internet liberado aos alunos surdos, incluindo-se G1, para que o processo inclusivo seja mantido à distância em caso de medidas restritivas de confinamento parcial ou total por efeito da pandemia do coronavírus.

6ª Ação Recomendada: Levantamento do inventário de ferramentas tecnológicas cooperativas existentes, em conexão com o uso da *internet*, na instituição com a identificação e categorização das metodologias cooperativas disponíveis na instituição para efeito de sua potencialização e modelagem no pedagógico inclusivo da instituição.

7ª Ação Recomendada: Ações de enriquecimento curricular através de ações e práticas obtidas por meio de *associações, empreendimentos apresentados* por outras Instituições regulares inclusivas.

De acordo com as entrevistas, com professores, que atuaram com alunos surdos, as respostas foram feitas de acordo com suas experiências em sala de aula, e que realmente o trabalho foi voltado para responder as necessidades educativas, de alunos surdos, e como seria o seu aprendizado, que se optou pelo uso das entrevistas semiestruturadas.

Analisando as questões em seu conjunto, os entrevistados apresentaram opiniões, de que certa forma chegou a um denominador comum, tais como as dificuldades para trabalhar com o aluno surdo, onde atribuíram barreira da comunicação, o não conhecimento da sua língua materna, por parte dos familiares e dos professores que por sua vez, o despreparo de alguns.

Todos os entrevistados já tiveram ou tem alunos (as) com deficiência em sala de aula, mesmo com o atendimento amplo do que é a inclusão, mas isso não garante que o trabalho inclusivo aconteça plenamente, sempre há uma limitação quanto a aplicação da inclusão na prática, a opinião geral é que o tema é desafiador, as vezes deixa o professor até inseguro, que vai da perplexidade à frustração (Glat, 2007).

CONCLUSÃO

Conclusão

Esse estudo teve por base a proposta de descrever o ambiente de formação inclusiva para o aluno surdo, suas metodologias de aprendizagem cooperativas, em sala pelos professores que se relacionaram com ele em uma escola regular na cidade de Carutapera, no estado do Maranhão.

Os resultados descritos na pesquisa mostram que um trabalho com seus pares, com responsabilidade, com o uso da mentalidade de autoformação, realizado pela professora pode ser de extrema valia para o desenvolvimento de um aluno surdo com o uso das metodologias cooperativas, que muito engrandeceram a experiência profissional da pesquisadora. Demonstrar este caso prático chama a atenção para que fato da inclusão do aluno surdo e sua aprendizagem, depende primordialmente do empenho de sua professora, e, por isso, deve receber todo o apoio do corpo de funcionários da escola.

Contudo, não se pode deixar de contar com os recursos mais eficientes providos pela escola como, por exemplo, uma sala de recursos multifuncionais para o uso de ferramentas e tecnologias cooperativas específicas com este de aluno. Adicionalmente a necessidade da disponibilização do uso de ferramentas de *e-learning* e acesso à *internet* nas casas de alunos surdos de famílias de baixa ou baixíssima renda, em geral com baixo nível cultural, continua um grande desafio ao poder público, pois ameaça seriamente a continuidade ou perder todo um trabalho inclusivo já realizado. Isto que ficou demonstrado no caso do aluno surdo observado, com toda a dinâmica ocorrida na pandemia. Porém, a escola não deveria ficar inerte a situações como esta, buscando colaborar com ações criativas para arrecadação de fundos ou patrocínio externo para esses alunos.

Destaque-se, ainda, que várias metodologias vêm sendo propostas para otimização das condições de vida de crianças surdas, como as metodologias cooperativas que se encontram na vitrine de uso por serem de baixíssimo custo, no caso de serem usados ferramentas não tecnológicas. Porém, confirma-se com esta pesquisa, que estas devem ser disponibilizadas à criança surda, principalmente, em locais de baixa renda, antes do seu ingresso na escola para que ela possa aprender com seus pares. Quanto mais cedo,

melhor, pois a escola que irá encaminhá-las para as avaliações audiológicas e de outros profissionais muitas das vezes.

Ainda falta muito para se chegar ao que se quer alcançar em termos de um ambiente inclusivo justo, embora esses conceitos tenham avançado no decorrer do tempo, ainda são temas complexos. Contudo, note-se que, essas recomendações, caso aplicadas, tendem a gerar um mesmo impacto positivo de ordem sistêmica no ambiente de todos os atores envolvidos no apoio ao aluno surdo. Ainda há muito o que se fazer, mais a pesquisa realizada trouxe contribuições para a melhoria e o processo de aquisição de linguagem/libras, no processo de aprendizagem do aluno surdo no contexto da escola, da família e da sociedade.

Merece constar nesta secção que o reconhecimento da cultura surda e das particularidades do povo surdo é uma forma de empoderamento deste grupo que promove uma desconstrução importante a respeito da imagem e do lugar social do sujeito surdo da sociedade. Isto provoca a evidenciação dos bens culturais, materiais e imateriais produzido por eles, ampliando, neste contexto as formas deste povo se inscrever na história. Enquanto a sociedade olhar para as diferenças, a mudança será lenta, porém o que se quer é a inclusão de todos. Assim se compreende a necessidade de um olhar atento para o aluno surdo que está na escola comum, e que o processo de inclusão vai além de nossas expectativas, e que exigem mudanças, no diálogo, na contratação de professoras, na formação do professor, na inclusão de todos, pois, para o surdo aquilo que os olhos podem ver e contemplar, muitas vezes nos ensina a nos comunicar, e as vezes com tal objetividade, que em alguns casos é difícil de ser explicado.

Cabe ressaltar que a linguagem do aluno surdo, é a diferença neste processo de aprendizagem que está em processo da língua do aluno. Nas libras, a comunicação é realizada por meios visuais, esses não podem ser emitidos por sinais sonoros, a criança surda passa por diversos processos de aprendizagem, a aquisição das LIBRAS é o grande benefício na elaboração do pensamento e do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Aranha, M. S. F. (2004). Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: Omote, Sadao (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE, pp. 37-60.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (1ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais* (1ª ed). Porto Alegre: Mediação.
- Bonetti, L. W. (1998). (Coord.) *Educação exclusão e cidadania*. Ijuí: Unijuí
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e Planejados*. Tradução de Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brito, L. F. (2010). *Por uma gramática de línguas de sinais*. TB-Edições Tempo Brasileiro.
- Carvalho, P. V. de (2007). *Breve História dos surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa surd'universo Livraria Especializada Lda.
- Carvalho, R.E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandes, S. (2011). *Fundamentos para Educação Especial*. Curitiba: Ibpx.
- Fischer, S. (1973). Verb Inflections in American Sign Language and Their Acquisition by the Deaf Child. Paper presented at *The Winter Meeting of the Linguistic Society of America*. [s.l] [s.n.].
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: cultura e condimento Escolar*. Rio de Janeiro.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas* (3ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Góes, M. C. R. (2000). *Com quem as Crianças surdas dialogam em sinais?* In: Lacerda, Cristina Boglia Feitosa; Góes, Maria Cecília Rafael (Org.). *surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, pp. 29-49.
- Goldfeld, M. A (1997). *Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexos.

- Gozby, P. C. (2003). *Delineamentos quase-experimentais, delineamentos com sujeito único e delineamentos de pesquisas sobre desenvolvimento*. In: Métodos de pesquisa em ciências do comportamento / Paul C. Cozby; tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta; revisão técnica José de Oliveira Siqueira. -- São Paulo : Atlas, Cap. 11.
- Haddad, S. (2007). *Educação e exclusão*. In: Marcovitch, Jacques (Org.). Crescimento econômico e distribuição de renda: prioridades para ação. São Paulo: EDUSP: Senac São Paulo p. 201-226.
- Honora, M. (2009). *Livro Ilustrado de Línguas de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural.
- Karagiannis, A. Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Fundamentos do ensino inclusivo*. In: Stainback, S. & Stainback, W. Inclusão: Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 21–34
- Kassar, M. M., Arruda, E. E. & Benatti, M. M. S (2007). *Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discurso e práticas*. In: Jesus, D. M. et al (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, p. 21-31.
- Lacerda, C. B F. (2009). *A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípio breve histórico e perspectivas*, Porto Alegre: Mediação. P. 11 e 12.
- Lima, A. M.V. (2020a). *A Inclusão escolar Segundo o Olhar das professoras das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*. dissertação de Mestrado em Educação Especial, escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal.
- Luchesi, M. R. C. (2003). *Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas*. Campinas: Papirus. (Serie Educação Especial).
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo. Moderna.
- Manzini, E.J. (2003). *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. In: Marquezine: M. C.; Almeida, M. A.; Omote; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduep. pp.11-25.

- Mazzota, J. da S. (2011). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387 – 405.
- Mitter, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Mrech, L. M. (2001). *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* Ed
- Pimenta, S.G (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*-São Paulo: Cortez.
- Pizzio, A. L., & Quadros, R. D. (2011). *Aquisição da língua de sinais*. Texto base do Curso de Letras LIBRAS na modalidade de E e D. CCE, UFSC. Florianópolis.
- Popkewitz, Thomas S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médias,
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: A aquisição da Linguagem / avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*; tradução Laura Teixeira Mota – São Paulo: Campanha das Letras,
- Sassaki, R. K (1999). *Inclusão; construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro. WVA.
- Sassaki, R.K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*.
- Saussure, F. de. (2006). *Curso de lingüística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix
- Saviani, D. A.(2009). Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectiva. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-17, jan./ago.
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros* (12ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Strnadová, V. (2000). *Como é Ser surdo*. (1ª ed.). Rio de Janeiro: Babel Editora.

- Tardif, M. (2011). *Saberes da professora e formação profissional*. (12ª ed). São Paulo: Vozes.
- Werner, D. (1994). *Guia de deficiência e reabilitação simplificada* (2ª ed.) Brasília: Corde.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. (1ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. (1ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação Social da Mente*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Voivodic, M. A. (2007). *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down* (1ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed). Porto Alegre: Bookman.

Webgrafia

- Bastos, A. R. B. (2009). *Sendero Inclusivo: O caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2096>.
- Bersan, R. R. & Cloux, R. F. (2021). Inclusão de Crianças com Necessidades Especiais na escola regular, 9 (1) 78-90: *Educationis*. <https://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2021.001.0010>.
- Bisol, C. A., & Valentini, C. B. (2012). Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 263–280. <https://doi.org/10.21814/rpe.3010>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- Borges, M., Medeiros, A., & Lemos, S. (2020). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) e Fonoaudiologia: associação com fatores sociodemográficos e clínico-assistenciais. *CoDAS* 32(3). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019058>.

Brasil (1996). *lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil (2001). *Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001*. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>.

Brasil (2002). lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. LIBRAS e dá outras providências*. Brasília, DF: MEC. <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/2002/LI 0436.hot>.

Brasil (2007). *Atendimento educacional Especializado: pessoa com surdez*. SEESP/SEED/MEC/Brasília. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf.

Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.3, n.5, p.7-25, set. <https://www.semanticscholar.org/paper/Crian%C3%A7as-com-necessidades-educativas-especiais%2C-e-aBueno/cac705271e83aef3f9ac11e2db897ff8bec6de9b>.

Declaração de Salamanca (1994). <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Fernandes, D. da S. M. & Rosa, K. N. da S. (2020). *A Utilização de Aulas Remotas no Atendimento Educacional Especializado para surdos: Desafios e Possibilidades Frente à pandemia* - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional

de pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6809texto_proposta_completo.pdf.

Figueira, E. (2008). *Teologia da inclusão, a trajetória das pessoas com deficiência na história do cristianismo*. (1ª ed.). <https://www.acervoinclusivo.com.br/2020/02/livro-gratuito-de-emilio-figueira.html>.

Garcia, R. M. C (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87561>.

Gardner, M. D. (1995). *Manual de terapia por exercícios*. São Paulo: Santos.
<https://www.estantevirtual.com.br/livros/m-dena-gardiner/manual-de-terapia-por-exercicios/4223788085>.

Gomes, J. D. P., Ribeiro, C. L. A., Nóbrega, L. L. da R., Maciel, J. R. I., Fernandes, A. B. de O, Oliveira, M. S. de, Grimaldi, Monaliza Ribeiro Mariano (2020). *Impactos da surdez em Diferentes Contextos: tecnologia Assistiva, Capítulo 7. Educação e saúde*. In: *Reflexões sobre o Protagonismo da Pessoa com Deficiência em Diferentes Contextos*. (Org) Neidi Liziane Copetti da Silva. 1.ª edição. Editora Inovar.
https://editorainovar.com.br/_files/20000067942c9642c9a/livro%20%20reflex%c3%95es%20sobre%20o%20protagonismo%20da%20pessoa%20com%20defici%c3%8ancia%20em%20diferentes%20contextos-4.pdf#page=77.

Jesus, M. I. L. de (2021). *As atitudes dos educadores de infância e dos professores do ensino básico em relação à educação inclusiva: avaliação de necessidades de formação e elaboração de uma proposta formativa*. dissertação (Mestrado em Educação Especial) IPC, escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal.
<http://hdl.handle.net/10400.26/36975>.

Lagarto, J.R.; Mineiro, A.; Carvalho, P.; Moita, M.; Palha, S.; Carmo, H.; Rato, J.; Gonçalves, N. & Goncalves, M. (2020). *Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença COVID-19*. (Coord.) Ana

- Mineiro, A. & Lagarto, J. - Universidade Católica Portuguesa.
https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/33757/1/guia_de_boas_praticas.pdf.
- Lanna, M. C. M., Jr. (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. [https://inclusaoja.com.br/2011/08/14/livro-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/..](https://inclusaoja.com.br/2011/08/14/livro-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/)
- Lei nº 8.069 de 13 de julho (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.
- Lima, E. M. dos S. (2020b). tecnologia Assistiva No Âmbito Educacional Para O aluno surdo. *Anais Do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação E tecnologias / Encontro De pesquisadores Em Educação a Distância)*. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1864>.
- Machado, I. (2013). Pensamento semiótico sobre a cultura. *Sofia*, 2(1). <https://www.periodicos.ufes.br/sofia/article/download/5599/4077>.
- Madeira, B. M. R. (2021). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico: construindo a diferenciação pedagógica na educação pré-escolar e no 1º ciclo*. dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. - Escola de Ciências Sociais. Universidade de Évora. Portugal. <http://hdl.handle.net/10174/30068>.
- Meneses, M. P.(2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 80, pp.5-10, mar. <https://journals.openedition.org/rccs/689>.
- Minetto, M. F. (2008). *O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2ªed. Curitiba: IBPEX. <https://www.estantevirtual.com.br/livros/maria-de-fatima-minetto/curriculo-na-educacao-inclusiva-entendendo-essedesafio/689249802>.
- Moura, D. B. (2014). *LIBRAS e português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue*. dissertação (Mestrado em literatura acadêmica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/6690>.

- Muengua, L. J. A. (2019). *Análise do processo de inclusão do aluno surdo na identificação de gestos para conteúdos artísticos*. dissertação (Mestrado, em Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal). <https://hdl.handle.net/10216/121660>.
- Ornelas, S. de G. (2017). *Crianças surdas e a intervenção pelas línguas (língua portuguesa e língua gestual portuguesa)*. dissertação (Mestrado em Educação Especial em Cognição e Motricidade) IPC, (Escola Superior de Educação de Coimbra - Portugal) <http://hdl.handle.net/10400.26/18015>.
- Santana, A. P. & Bergamo, A. (2005). Cultura e Identidade surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. <https://www.scielo.br/j/es/a/hxdxvjqjczy8mcdbglggnnk/?format=pdf&lang=pt>.
- Santos, J. L. dos (1996). *O que é cultura /*. São Paulo : Brasiliense, 2006. - - (Coleção primeiros passos ; 110). 12ª reimpr. da 16ª. ed. <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3232926>.
- Santos, M. M. S. dos & Quixaba, M. N. O. (2007). *A Educação Especial em destaque: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão*. Secretaria de Estado da Educação/Supervisão de Educação Especial. São Luís: SEDUC/SUEESP. <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/196/1/maria%20nilza%20oliveira%20quixaba.pdf>.
- SEMED (2020). *Secretaria Municipal de São Luís do Maranhão*. <https://www.saoluis.ma.gov.br/semmed>.
- Shimazaki, E. M.; Manegasse, R. J. & Fellini, D. G. N. (2020). *Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia* Práxis educativa, vol. 15, e2015476. UNLPam. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071>.
- Silva, M. de F. (2017). *A aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão*. (dissertação de Mestrado em Educação, Instituto Politécnico de Beja, Portugal). <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4686>.
- Sousa, A. L. de & Dias, A. da S.(2020). *Inclusão do surdo: Uma Análise Crítico-Reflexiva Acerca da Inclusão dos surdos em uma escola Pública Estadual de São Luís - Maranhão*.

- Anais VII CONEDU* - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora.
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68724>.
- Souza, J. C. (2020). *Dicionários bilíngues português-LIBRAS no ensino para surdos: usos e funções*. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13218>.
- Souza, C. J. de, & Vieira, A. A. (2020). A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. *Itinerarius Reflectionis*, 16(1), 01–25. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65382>.
- Strobel, K. L. (2008). *surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese de doutorado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (SC) - Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>.
- Yaegashi, J. G., Nader M., Yaegashi, S. F. R. & Mação, T. E. (2021). A Inclusão das Pessoas com necessidades educacionais especiais: Contextualização Histórica. *Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)*, IFSP Itapetininga, e21001, pp. 1-22. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1895/1317>.

ANEXOS

Anexos

Entrevista com os Responsáveis do aluno G1

1ª pergunta: A família teve contato com a escola em 2021?

2ª pergunta: Você e sua família receberam orientação e comunicação por parte da escola?

3ª pergunta: Seu filho tem contato com outros surdos?

4ª pergunta: Quais os desafios encontrados em 2021?

5ª pergunta: Que dificuldades foram encontradas? e quais já foram resolvidas?

Resposta da 1ª pergunta: De acordo com a pergunta feita pela pesquisadora, sim, tivemos contato com a escola, pois o mesmo, gestor do referido estabelecimento de ensino nos recebeu muito bem, por ser a primeira vez que meu neto estuda lá. E por várias vezes estivemos na escola, durante este ano.

Resposta da 2ª pergunta: A escola tem se comprometido com o aprendizado dele, o professor vai diretamente a nossa casa, para ajudar, pois não conhecemos a língua brasileira de sinais (LIBRAS), e já estamos em idade avançada também, e não temos mais condições de estudar, para aprender a LIBRAS. Esse é um dos maiores desafios, pois ele é uma pessoa inteligente, porém precisa de ajuda em casa, já está com doze anos de idade.

Resposta da 3ª pergunta: Ele não tem contato com outros surdos, até mesmo porque na escola que ele estuda, só ele é deficiente auditivo, como seus colegas entendem um pouco da LIBRAS, já conversam entre si, ele estuda no contraturno na sala de Recurso Multifuncional (SRM), a professora desta sala não conhece a LIBRAS, fica mais difícil ele aprender também, ele só aprende na sala regular, que tem uma professora intérprete.

Resposta da 4ª pergunta: O maior desafio que estamos encontrando é entender a LIBRAS para poder ajudar, quando o mesmo pede ajuda.

Resposta da 5ª pergunta: A maior dificuldade é quando ele pede ajuda e não podemos ajudar, assim mesmo porque temos pouca leitura ou quase nada.

Entrevista com a professora do aluno G1

1ª pergunta da pesquisadora: “Que atividades foram realizadas em 2021?”

2ª pergunta da pesquisadora: “Que dificuldades foram encontradas?”

3ª pergunta da pesquisadora: “Como encontrar solução para as dificuldades?”

4ª pergunta da pesquisadora: “Que dificuldades ainda não foram resolvidas?”

5ª pergunta da pesquisadora: “Quais os avanços você tem percebido na construção da língua do surdo?”

6ª pergunta da pesquisadora: “Você pode descrever a estratégia que utilizou para o ensino com o aluno surdo durante o ano?”

Resposta do professor para a 1ª pergunta da pesquisadora : “Como as aulas iniciaram em junho do corrente ano, o aluno apenas copiava do quadro, e fazia alguns trabalhos xerocopiados em libras, e logo após aproximar outros meses, participou juntamente com os alunos ouvintes de uma apresentação em libras de uma música por título “como é bom ser diferente” em alusão ao setembro azul. Outra atividade foi o acompanhamento do aluno em sua residência dando suporte extra nas disciplinas, e principalmente na aprendizagem em libras.”

Resposta do professor para 2ª pergunta da pesquisadora: “Neste período de início das aulas, pude perceber que o aluno tem pouco conhecimento da língua materna (L1), pois ele se comunica através de gestos. Diante das inúmeras dificuldades citarei algumas que para mim são relevantes, como por exemplo: o aluno não aceita a libras, sente-se envergonhado ao ter que sinalizar, não gosta quando a professora sinaliza, a não ser que seja para resolver suas atividades. Outra dificuldade é a família, onde os membros desconhecem a libras e falam através de sinais caseiros (gestos).”

Resposta do professor para 3ª pergunta da pesquisadora: “Diante das dificuldades conhecidas, a primeira atitude foi modificar a aparência da sala de aula com: cartazes com acessibilidade para o aluno entre eles, alfabeto em libras, cartaz de cores, de antônimos, calendário, números, diálogo básico com libras (comprimentos). Percebi que o aluno

sentiu familiarizado, e também despertou nos alunos ouvintes e professores a necessidade de aprender a libras, para então conversar com o aluno surdo.”

Resposta do professor para 4ª pergunta da pesquisadora: “A maior dificuldade que ainda não foi vencida foi a vergonha de sinalizar, percebo agora que ainda que queira falar librando, faz timidamente mais foi um grande avanço o que se conquistou até aqui.”

Resposta do professor para 5ª pergunta da pesquisadora: “É perceptível o avanço durante esses meses que estou mediando o aluno, mesmo com vergonha ele já aprendeu algumas palavras como: sim, não, porque, que, de novo, repetir, mundo, nada, errou, e outros sinais sem que eu faça em datilologia, já compreende quando faço o sinal de esperar, porque o professor está explicando.”

Resposta do professor para 6ª pergunta da pesquisadora: “A minha melhor estratégia foi colocar para os alunos ouvintes que o aluno G1, precisa aprender sua língua, e que precisa da ajuda de todos, então eles entenderam, também e estão aprendendo libras. Com relação aos demais professores de sala pedi para que tratasse de igual para igual, dentro dos direitos e deveres dos alunos, fazendo o aluno ir ao quadro, fazer leitura em libras etc.”

