



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **O trabalho e os desafios do tradutor intérprete de LIBRAS na inclusão de alunos surdos com deficiência intelectual no município de Barra do Corda – MA**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial – Área de Cognição e Motricidade



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Jacileide Barboza Araújo

O trabalho e os desafios do tradutor intérprete de LIBRAS na inclusão de alunos surdos com  
deficiência intelectual no município de Barra do Corda – MA

Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Área de Cognição e Motricidade,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para  
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Paula Maria Mendes da Costa Neves

Arguente: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Prof. Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Março, 2022

## **Agradecimentos**

Agradeço imensamente a Deus e a minha família por toda força e incentivo que os mesmos me deram para eu continuar firme nesta jornada de estudos acadêmicos do Curso de Mestrado em Educação Especial e atingir as minhas metas tão sonhadas.

## **O trabalho e os desafios do tradutor intérprete de LIBRAS na inclusão de alunos surdos com deficiência intelectual no município de Barra do Corda – MA**

Resumo: Com base em observações e experiências vividas dentro da escola, percebe-se que há certo descompromisso com a inclusão efetiva de alunos surdos, porque de forma geral, os professores e demais atores envolvidos tendem a direcionar equivocadamente o trabalho do intérprete de LIBRAS. Incluir na teoria, é proporcionar atendimento e educação capazes de favorecer oportunidades iguais, na prática, o que se vê, é um processo lento amarrado ao preconceito, desinformação, descaso e falta de compromisso de muitos.

Os procedimentos metodológicos incluem, além da aplicação prática, o levantamento de informações e análise de material já elaborado constituído por livros e artigos científicos sobre o tema, especificamente, ou na abordagem do mesmo de maneira indireta. A pesquisa de campo foi realizada no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, localizado no Bairro Trizidela em Barra do Corda – MA.

Participaram do levantamento de dados intérpretes de LIBRAS atuantes na unidade de ensino, professores e familiares de alunos surdos. Foram utilizados questionários semiestruturados abertos para os familiares e fechados para os demais participantes. Constatou-se que é preciso além de uma melhor formação para professores e intérpretes, buscar meios que facilitem o trabalho de ambos profissionais atendendo às necessidades dos alunos surdos com deficiência intelectual.

O desafio do tradutor intérprete de LIBRAS na inclusão de alunos surdos e com deficiência intelectual associa-se essencialmente com falta de estruturação, deficiências na formação e nas propostas curriculares dos cursos de graduação, atuação limitada e por vezes improvisada, carência de um número de profissionais que esteja de acordo com a demanda existente.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Inclusão. Intérprete de LIBRAS. Deficiência Intelectual.

**The work and challenges of the LIBRAS interpreter translator in the inclusion of deaf students with intellectual disabilities in the municipality of Barra do Corda – MA**

Abstract: Based on observations and experiences within the school, it is clear that there is a certain lack of commitment to the effective inclusion of deaf students, because in general, teachers and other actors involved tend to misdirect the work of LIBRAS interpreters. Including in theory is to provide assistance and education capable of promoting equal opportunities, in practice, which is seen, is a slow process tied to prejudice, misinformation, neglect and lack of commitment by many.

The methodological procedures include, in addition to practical application, the gathering of information and analysis of material already prepared, consisting of books and scientific articles on the topic, specifically, or in an indirect approach to it. The field research was carried out at the Arlindo Ferreira de Lucena Teaching Center, located in the Trizidela neighborhood in Barra do Corda – MA.

Interpreters of LIBRAS working in the teaching unit, teachers and relatives of deaf students participated in the data survey. Open semi-structured questionnaires for family members and closed for other participants were used. It was found that, in addition to better training for teachers and interpreters, it is necessary to seek ways to facilitate the work of both professionals, meeting the needs of deaf students with intellectual disabilities.

The challenge of the LIBRAS interpreter translator in the inclusion of deaf students and those with intellectual disabilities is essentially associated with a lack of structure, deficiencies in training and in the curricular proposals of undergraduate courses, limited and sometimes improvised performance, lack of a number of professionals that is in accordance with the demand exists.

**Keywords:** Deaf education. Inclusion. Interpreter for LIBRAS. Intellectual Disability.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	2
REVISÃO DE LITERATURA .....	7
<b>Surdez e deficiência auditiva</b> .....	8
<b>Deficiência Intelectual – DI</b> .....	10
<b>A criança surda e com deficiência intelectual</b> .....	13
<b>A Aprendizagem</b> .....	15
<b>Estratégias Educativas para Inclusão de pessoas com múltiplas deficiências</b> .....	16
<b>O papel social que é atribuído à pessoa com deficiência</b> .....	20
<b>Educação especial no Brasil: Percurso legal</b> .....	24
<b>O movimento de inclusão na Educação Especial</b> .....	32
<b>Educação de surdos: professor e intérprete</b> .....	36
<b>Escolaridade e Língua Brasileira de Sinais</b> .....	41
<b>Inclusão de surdos na escola regular</b> .....	42
<b>Atuação pedagógica do intérprete de LIBRAS</b> .....	46
METODOLOGIA .....	50
<b>Formulação do Problema</b> .....	53
<b>Definição de Objetivos</b> .....	53
<b>Procedimentos</b> .....	53
<b>Etapas</b> .....	54
<b>Amostra</b> .....	55
<b>Crítérios de inclusão</b> .....	55
<b>Caracterização da amostra</b> .....	56
<b>Instrumentos e Técnicas para Recolha de Dados</b> .....	57
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	58
<b>A história da Educação de Surdos em Barra do Corda</b> .....	59
<b>Eixos da pesquisa</b> .....	60
<b>Análises e Discussões</b> .....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	74
BIBLIOGRAFIA .....	78
APÊNDICES .....	88

ANEXOS ..... 98

**Lista de abreviaturas**

1. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
2. DI – Deficiência Intelectual
3. AEE – Atendimento Educacional Especializado
4. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
5. MEC – Ministério da Educação
6. CNE – Conselho Nacional de Educação
7. CEB – Câmara de Educação Básica
8. PNE – Plano Nacional de Educação
9. MA – Maranhão

### **Lista de figuras**

FIGURA 1 - PERCEÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A QUANTIDADE DE INTERPRETES .....	64
FIGURA 2 - DESAFIOS DO INTERPRETE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEGUNDO A PROFISSIONAL ENTREVISTADA.....	67

### **Lista de Tabelas**

1. Tabela 1: Eixo 1 – Atuação/função do intérprete
2. Tabela 2: Eixo 2 – Metodologia e Currículo
3. Tabela 3: Eixo 3 – Desafios, Legislação e estratégias para inclusão

## **INTRODUÇÃO**

### **Motivações do estudo**

A sociedade contemporânea vive um momento de mudança significativa que aspira a inclusão. A legislação pertinente à Educação Especial tem dado ênfase a essa mudança amparando amplamente a pessoa com necessidades especiais sob a premissa do acesso e o atendimento adequado nas instituições escolares, bem como, a necessidade de elaboração de propostas que visem efetivar a inclusão (Pereira e Mendes, 2018). Contudo, o grande entrave da inclusão não é a inexistência de legislação que norteie o processo, pois, sabe-se que o ordenado jurídico dedicado a esta proposta é extenso (Pereira e Mendes, 2018).

No que diz respeito à educação de surdos, a inexecução da inclusão também não persiste por falta de legislação disponível. O que se percebe, em cenário geral, é que várias causas ancoram a inclusão efetiva e capaz de desenvolver amplamente os alunos surdos matriculados em escolas regulares, das quais, a postura segregativa dos profissionais da educação e o descaso marcado pelo descumprimento de políticas públicas que agilizam o processo inclusivo são apenas algumas das barreiras (Pereira e Pires, 2017).

Com base em observações e experiências vividas dentro da escola, percebe-se que há certo descompromisso com a inclusão efetiva de alunos surdos, porque de forma geral, os professores e demais atores envolvidos tendem a direcionar equivocadamente o trabalho do intérprete de LIBRAS (Pereira e Pires, 2017). Incluir na teoria, é proporcionar atendimento e educação capazes de favorecer oportunidades iguais, na prática, o que se vê, é um processo lento amarrado ao preconceito, desinformação, descaso e falta de compromisso de muitos (Oliveira, 2008).

A ação do poder público em organizar efetivamente o atendimento a partir da estruturação das escolas e a formação de professores para adequado atendimento pode

ser considerada como um grande avanço no que tange as políticas públicas voltadas a inclusão de surdos em Barra do Corda.

Entretanto, é preciso discutir ainda e refletir sobre diversas questões das quais se aponta a otimização da relação entre professor e intérprete, possibilitando uma compreensão mais horizontal da função pedagógica de cada um por meio das formações. É fundamental ainda que a função desse profissional seja amplamente debatida e conste nas grades de programação das formações e jornadas pedagógicas com intuito de redirecionamento adequado da atual condição que o intérprete de LIBRAS tem nas escolas.

A maioria dos profissionais da educação e a própria comunidade tende a acreditar que incluir o aluno surdo é ter ele matriculado na escola, ainda que estes alunos não encontrem atendimento adequado às suas necessidades e que favoreçam o seu aprendizado. Atualmente o grande desafio na educação de surdos em Barra do Corda é reconhecer a real função do intérprete e sua atuação para a efetiva inclusão desses indivíduos.

Muitos professores não constroem uma dinâmica de trabalho com o intérprete em sala de aula que evidencie sua função, acreditando que esse profissional é responsável pelos alunos surdos, inclusive pelas práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos e as famílias tendem a reforçar essa postura dos professores dificultando a atuação do intérprete e a aprendizagem dos alunos surdos. Quais os desafios do intérprete de LIBRAS mediante a distorção da sua função e do atendimento aos alunos surdos em perspectiva da inclusão social e educativa desses alunos?

A Educação Especial em Barra do Corda ainda tem que superar muitos desafios para de fato promover a inclusão. Considera-se que o engajamento do poder público é essencial em qualquer proposta que vise a promoção da educação, o acesso e a inclusão,

entretanto, é preciso ressaltar que a postura dos profissionais, das instituições e da própria sociedade também é fundamental.

Ainda existe a desinformação, a postura dos professores ainda está dividida e vaga entre o desconhecimento e o preconceito, entre a desinformação e o despreparo. É preciso repensar a atuação dos professores mediante as propostas de inclusão necessárias e urgentes no município. Alguns pontos positivos podem ser mencionados, como por exemplo, a descentralização do atendimento que, em longo prazo pode vir a fornecer maior proximidade com as famílias de crianças surdas, possibilitando o acesso. Além disso, a adequação das escolas com AEE também é uma iniciativa fundamental no que tange o atendimento.

É preciso ressaltar que o interprete de LIBRAS, muitas vezes assume responsabilidades que não lhe competem indo além da comunicação e sendo um tipo de “suporte” para alunos e suas famílias, uma vez que, muitos pais desconhecem também a real função desse profissional lhe impondo a responsabilidade do cuidado (Pereira e Pires, 2017).

Além disso, a motivação para elaboração dessa pesquisa se relaciona com escassa abordagem relacionada ao trabalho do intérprete e os desafios diários que enfrenta no cotidiano escolar. Dessa forma, justifica-se refletir sobre essa realidade com intuito de reconhecer o intérprete como figura essencial no processo de inclusão dos alunos surdos, mas, dando novo significado à sua atuação dentro das salas de aula.

### **Estrutura da Dissertação**

O presente trabalho inicia-se com uma breve introdução onde são descritas as informações pertinentes ao campo de estudo, bem como a motivação para a realização

do mesmo. O conteúdo desta dissertação encontra-se dividido em duas partes principais: o enquadramento teórico e o enquadramento empírico.

Na primeira parte Enquadramento Teórico inclui-se o primeiro capítulo – Revisão da Literatura, em que coloca-se diversos conceitos relacionados a Surdez e deficiência auditiva, a Deficiência intelectual bem como a criança surda e com deficiência intelectual. Ainda aborda-se a aprendizagem dentro desse contexto de surdez e deficiência intelectual, faz-se breves apontamentos sobre as estratégias educativas para inclusão de pessoas com múltiplas deficiências e o papel social que é atribuído pela sociedade à pessoa com deficiência.

Busca-se ainda delinear o percurso legal, o movimento de inclusão na educação especial, aspectos relativos ao o professor e intérprete, bem como, a escolaridade e língua brasileira de sinais LIBRAS dentro do processo de inclusão de surdos na escola regular permeando ainda a atuação pedagógica do intérprete de LIBRAS.

Na segunda parte Enquadramento Empírico inicia-se pelo capítulo dois – Metodologia, que integra a formulação do problema que deu origem ao estudo, a definição de objetivos e questões de investigação-ação, a descrição da amostra, do contexto, dos instrumentos, das técnicas e dos procedimentos utilizados. No capítulo três – Análise dos Resultados, apresenta-se o resultado obtido com a aplicação dos questionários aos alunos e intérprete. No capítulo quatro – Considerações Finais, uma síntese do que foi possível observar e sobre os resultados da pesquisa, bem como, as limitações existentes para sua realização e algumas considerações sobre os trabalhos futuros.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

## **Surdez e deficiência auditiva**

Para identificar a perda auditiva, é necessário fazer o exame audiológico, conduzido por um fonoaudiólogo. Para Sales et al. (2010), os graus de perda auditiva podem ser diagnosticados como leve (25 a 40 decibéis), moderada (41 a 70 decibéis), severa (71 a 90 decibéis) e profunda (acima de 90 decibéis).

Essa classificação repercute num prejuízo maior ou menor no desenvolvimento da oralidade do indivíduo com deficiência auditiva. Nesse sentido, a definição de deficiência auditiva/surdez varia de acordo com a visão do autor sobre o tema. Para Sales et al. (2010, p. 125),

[...] o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva.

Já Campos (2014, p. 48) define o surdo como: “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”.

Dessa forma, a definição de deficiência auditiva considera que a pessoa com alguma limitação ou impedimento auditivo tem uma incapacidade, enquanto a definição de surdez considera o sujeito surdo como aquele que tem apenas uma diferença linguística e, conseqüentemente, uma diferença cultural.

Segundo Milanez (2011) a surdez é uma deficiência que leva o indivíduo a ter perda total ou parcial da percepção sonora devendo ser verificado também em que momento ela se

manifestou, se antes ou após a aquisição da linguagem oral e quais as prováveis causas assim como os diferentes graus de perda auditiva, entre outros determinantes.

Esse conceito de surdez defendido por Milanez (2011) deve servir para nos orientar acerca da importância de se observar, efetivamente, o grau de surdez e as causas como fatores essenciais para o trato com o indivíduo surdo.

Entre outros conceitos, pesquisadores, e mesmo pessoas surdas, consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda, independente do grau da deficiência auditiva, ou seja, a pessoa surda é aquela que se autodeclara como tal ou que faz uso de experiências visuais e gestuais para se comunicar, ou ainda, que se comunica por meio da língua de sinais. (Lima et al. 2006, p. 20).

Na somativa de conceitos, o que se discute atualmente é a existência de uma inconstante definição quanto às propostas educacionais do surdo no sistema de ensino, conforme observado. O que existe de fato é uma grande dúvida sobre qual a melhor proposta para inserir os indivíduos surdos no sistema de ensino, que por vezes protagonizam sua inserção na escola regular ou classes especiais na escola especial, tendo em vista que o sujeito surdo possui toda a capacidade de aprender e se desenvolver, devendo-se respeitar sua particularidade linguística e cultural.

Para este estudo será adotado o termo “surdez” ou a expressão “pessoa surda”, tendo em vista os conceitos supracitados e a identificação realizada com os sujeitos participantes da pesquisa.

## **Deficiência Intelectual – DI**

Segundo Mendes (2016) a Deficiência Intelectual caracteriza-se por extrema dificuldade cognitiva mais perceptível durante a vida escolar. Entretanto, durante toda a vida do indivíduo essa deficiência possui caráter estigmatizante por colocar o aluno em posição de auto depreciação cognitiva em que, passa a enxergar-se como incapaz de aprender e inferior aos demais. Mendes (2016, p. 8) refletindo sobre a educação e atendimento a alunos com Deficiência Intelectual pontua o seguinte:

“O público com Deficiência Intelectual é extremamente diversificado possuindo habilidades e potencialidades diversas. Esses alunos tendem a se adaptar bem aos conteúdos curriculares nos processos educacionais da sala regular, apesar disso, necessitam de metodologias diferenciadas e, muitas vezes, direcionamento pedagógico individualizado.”

Referindo-se aos alunos com deficiência intelectual, Pereira e Mendes (2018) denotam que há uma avaliação equivocada dentro da própria escola que, muitas vezes, olham para esses alunos sob o estigma de “retardados” consubstanciados por ações minimalistas dos conhecimentos formais. Na visão desses autores, a escola trata os alunos com deficiência tornando deixando suas capacidades de desenvolvimento de lado e promovendo apenas a socialização, assim, a criança é tratada apenas pelo viés social e não também pelo formativo.

Pereira e Mendes (2018) ressaltam que a escola reproduz uma visão reducionista do aluno com deficiência intelectual atribuindo as falhas na aprendizagem unicamente à sua deficiência e nunca pela falta de práticas pedagógicas eficientes. As autoras destacam, ainda, que é muito difícil para professores apresentarem de maneira bem sucedida ações metodológicas e pedagógicas capazes de promover o aprendizado, suprindo as

necessidades especiais de alunos com DI e efetivando a inclusão em sala de aula. As autoras assinalam que:

É importante que o espaço de AEE seja compreendido como um ambiente que proporciona igualdade e oportunidades de aprendizado, sendo, uma ferramenta de ensino complementar mas que deve buscar incluir os alunos com deficiência dando-lhes oportunidade, em especial aos alunos com deficiência intelectual (Pereira e Mendes, 2018, p. 12).

Também observando as práticas pedagógicas e o currículo, Antunes (2010) ressalta que existe hoje uma grande vantagem na maneira como os professores constroem sua base curricular, pois, eles não se baseiam apenas em uma lista de conteúdo, buscam assim, acréscimos significativos e atuam de maneira mais flexível quanto às suas propostas. Entretanto, a mesma autora afirma que quando se trata da deficiência intelectual, as práticas pedagógicas tendem a ser desordenadas e conduzidas sem planejamento, ficando evidente que não há adaptações curriculares adequadas e que, em sala de aula, os professores recorrem ao improvisado.

Na perspectiva de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), nota-se que existe uma postura reducionista dos professores quanto a capacidade dos alunos com DI, isso porque, quando planejam atividades para esses alunos, na maioria das vezes, recorrem a jogos e brincadeiras, enquanto que, quando direcionam as atividades aos alunos ditos “normais” eles focam em um currículo com maior teor formativo englobando tarefas de leitura, escrita e matemática denotando clara diferenciação quanto a proposta pedagógica.

Oliveira (2013), por sua vez, promove uma ampla reflexão sobre as práticas pedagógicas para alunos com DI tendo em vista a questão avaliativa. Para a autora, a avaliação é fator indispensável na verificação do nível e da capacidade de aprendizagem nas mais variadas

situações as quais os alunos são expostos. Na visão dessa autora, a avaliação não pode estigmatizar o aluno em processos que se mostram irredutíveis e absolutos, assim, é preciso ampliar os modelos avaliativos, reconhecer as dificuldades e a subjetividade que a diversidade propõe. Dessa forma, Oliveira (2013) reforça o conceito de uma avaliação que considere os múltiplos desafios pertinentes a alunos com DI ponderando as diversas percepções e interações, bem como, as estratégias de aprendizagem.

Outra questão a ser discutida se refere ao trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos com DI. É importante salientar que a falta de planejamento ou dificuldade em produzir práticas pedagógicas eficientes nem sempre está relacionada a má vontade do docente. Muitas vezes, o professor pode se sentir limitado e não saber lidar com alunos que apresentam dificuldades cognitivas severas como, por exemplo, a dificuldade intelectual.

Segundo Pereira e Pires (2017), a formação continuada no sentido da inclusão e da reflexão sobre a prática se constitui como importante meio para garantir que mudanças sejam estabelecidas quanto ao atendimento de aluno com dificuldade intelectual.

Nessa perspectiva os autores destacam que os entraves que dificultam a aprendizagem dos alunos com DI não estão associados apenas a deficiência que os acomete, mas, também às condições nas quais este aluno encontra-se envolvido, observando que, tais condições, podem favorecer ou não o processo de aprendizagem.

Pires e Lunardi (2016) mostram que, nessa perspectiva, o trabalho dos professores, muitas vezes fica restrito a questão do currículo pré-estabelecido e inflexível e isso gera ansiedade e limitação na ação docente. Muitas vezes os professores tem a preocupação com o desenvolvimento dos alunos com DI, mas ficam presos às exigências específicas, diminuindo as opções pedagógicas e dificultando o trabalho e o desenvolvimento desses alunos.

Percebe-se que ainda pode incorrer a falta de conhecimento dos professores que se sentem inaptos a lidar com as especificidades dos alunos com DI, tendo ainda, dificuldade na produção de práticas pedagógicas, contribuindo com um quadro deficitário de atendimento e fornecimento educacional em que, os alunos estão matriculados, mas, entretanto, não conseguem se desenvolver como deveriam.

### **A criança surda e com deficiência intelectual**

De acordo com Bosco, Mesquisa e Maia (2010) a deficiência múltipla é identificada pelas limitação da pessoa por duas ou mais deficiências que podem ocorrer em campo físico, mental e sensorial. Dentre as deficiências múltiplas a surdez é reconhecidamente a mais comum no campo sensorial podendo ser congênita ou adquirida, e de acordo com o período em que ela se estabeleceu, poderá ser identificada como pré ou pós linguística.

Segundo os autores citados anteriormente, a pessoa com múltiplas deficiências tem algumas dificuldades relacionadas à compreensão, observação e até mesmo dificuldade em ser compreendido pela família e outras pessoas, devido às sensoriais, físicas ou mentais que possui. Em decorrência de algumas limitações que o individuo tem, ele possuirá seu desenvolvimento escolar e sua autonomia prejudicada. Nascimento (2006), afirma que estas dificuldades exigem que o estudante necessite de diversas técnicas e recursos pedagógicos para assim conseguir adquirir o desenvolvimento intelectual, educacional e conseqüentemente sua autonomia.

Nascimento (2006) afirma que crianças com deficiência auditiva ou surdez que possuem deficiência intelectual ou cognitiva apresentam diversas dificuldades dentre as quais destaca-se a capacidade de resolver problemas ou compreender ideias, aprender ou ter noção sobre determinados assuntos como a noção de tempo e valores e, ainda, dificuldades em estabelecer relações sociais. Além disso, o autor apresenta que crianças

surdas com deficiência intelectual tendem a ter compreensão limitada de regras e dificuldades e realizar atividades cotidianas.

Ainda conforme Nascimento (2006) a relação da deficiência intelectual com a surdez pode resultar em ampla dificuldade de argumentação fazendo com que necessitem de programas específicos de inclusão e incentivo a independência e desenvolvimento cognitivo.

A capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo.

Nascimento (2006), infere que as consequências das dificuldades que um indivíduo com múltiplas deficiências possui em suas interações conseguem ser reduzidas quando é introduzida a comunicação eficiente. Apesar disso, é observado que inúmeras crianças tendem a rejeitar a comunicação por terem dificuldades de estabelecer um relacionamento. Diante disso, o indicado é utilizar intermediários, como, objetos ou toques que as crianças estejam familiarizadas, esse recurso pode ser utilizado em sala de aula, auxiliando assim as relações entre alunos e professores, tornando-se assim um recurso de extrema importância para o êxito das interações (Verissimo, 2002).

É através da diversidade das vivências, a multiplicidade e qualidade do recurso, a objetividade junto com a clareza e como serão estimulados os comportamentos exploratórios, tudo isso acarretará em “desenvolvimento de habilidades para entender, assimilar e interpretar as informações” (Sá, 2007, p. 33).

Nascimento (2006), afirma que o aprendizado da criança com múltiplas deficiências necessitará de como ela determina o seu modo de interagir com o meio e vice-versa, além

disso as estratégias que são utilizadas para sua comunicação também são de suma importância e por fim, sua habilidade em compreender e ser compreendida diante do que os âmbitos sociais em que está inserida demanda dela.

### **A Aprendizagem**

Ao refletirmos sobre o trabalho pedagógico com o aluno com múltiplas deficiências, é visto que existe uma necessidade de adaptação e ajustamento de técnicas pedagógicas que sejam eficientes e acessíveis para a evolução do processo de ensino-aprendizado desses estudantes, é preciso a utilização de recursos e ferramentas referenciadas, devido as necessidades desses alunos.

Diante disso, é preciso se aprofundar e conhecer os diversos recursos disponíveis, assim como as outras formas de comunicação, socialização e desenvolvimento pedagógico para que dessa forma exista a inclusão desse alunado.

Bosco, Mesquita e Maia (2010), afirmam que os espaços educacionais em que os alunos com deficiências múltiplas estão inseridos precisam ser devidamente adequados, estruturados e organizados para que assim contribuam para a interação com outras pessoas e com os objetos. Essa adequação do espaço educacional irá ajudar a criança na realização de antecipações, além de contribuir com a obtenção de indicativos de com quem ela quer interagir ou quais exercícios ela deseja realizar.

Segundo Ropoli (2010), as escolas precisam passar por modificações para que assim consigam atender da melhor forma as demandas que surgem atualmente, pois é observado que ela ainda não é um ambiente totalmente inclusivo. A partir desse estudo, foi possível observar que as escolas poderão encontrar maneiras para solucionar as demandas que surgem através de novas ferramentas ajustadas a perspectiva da inclusão

e estas mudanças devem ser elaboradas, praticadas e decididas dentro da comunidade escolar.

É de suma importância que o corpo docente e os demais profissionais da escola, entendam e estejam preparados para a inclusão e desenvolvimento dos alunos com deficiências múltiplas, além disso, faz-se necessário que exista um profissional que esteja se atualizando constantemente para que faça as mediações cabíveis, bem como, trazendo informações de forma integral e adequada para o âmbito escolar.

Dessa maneira, os educadores precisam acreditar nas potencialidades e no desenvolvimento de seus alunos para que através dos recursos pedagógicos, para que assim contribuam com a autoconfiança do aluno e ele consiga acreditar no seu potencial. Logo, é importante destacar que os estudantes com deficiências precisam aprender a desenvolver os demais sentidos, de maneira que estes venham a suprir aqueles que não possuem.

### **Estratégias Educativas para Inclusão de pessoas com múltiplas deficiências**

Além das atividades lúdicas, existem diversos métodos de ensino que são direcionados ao aluno com deficiências múltiplas, com a finalidade de motivar a socialização, promover o desenvolvimento da independência e autonomia, bem como desenvolver a sua educação. De acordo com Ropoli:

“É por meio da visão inclusiva que se constrói a escola da diversidade. A diversidade, ou seja, as diferenças dos educandos são compreendidas perante o processo educacional, na participação. Um ensino igualitário deve estar baseado na sua qualidade. E um ensino de qualidade deve ser baseado em iniciativas, tanto dos profissionais quanto dos familiares e educandos” (Ropoli, 2010, p. 09).

Nesse contexto, é relevante a avaliação das condições de cada educando, para que sejam tomadas as iniciativas necessárias a sua necessidade, com vistas ao desenvolvimento individual de cada aluno.

Dentre os métodos relevantes para garantir o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e surdez por exemplo, encontra-se a utilização de objetos de referências, diz respeito a objetos com significação ao estudante, com o papel de associar a palavra em LIBRAS ao objeto.

De acordo com Bosco, Mesquita e Maia (2010), é importante que os alunos com Deficiência Intelectual e surdez consigam identificar e associar dentro de uma linguagem simplificada e lúdica que integre a comunicação e a LIBRAS. Outros métodos ou estratégias são relevantes para garantir que o aluno se desenvolva no ambiente escolar, com foco em sua autonomia e no desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, encontram-se como estratégias a iluminação, recursos didáticos, materiais, estrutura escolar, dentre outros. A abordagem coativa proposta por Van Dijk (1968) dispõe de procedimentos que podem auxiliar no estabelecimento de condições satisfatórias de aprimoramento da comunicação de alunos com deficiência intelectual e surdez iniciando o aprendizado da linguagem. É preciso primeiramente que a criança sinta-se segura para interagir com o professor. A abordagem deve ser lúdica e priorizar os outros sentidos da criança, como por exemplo, o tato e a visão. A utilização de objetos impulsiona a comunicação, assim, por exemplo, ao tocar em um objeto áspero, a criança irá encontrar uma forma de gesticular para criar a representação daquele objeto.

A segurança da criança para poder interagir nas atividades depende de uma relação afetiva de confiança estabelecida com o ambiente no qual está inserida. O autor, ao revelar as várias etapas de comunicação, assinala a existência de seis fases, referidas como: nutrição, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação

e gesto natural. São fases constituídas a partir de um processo dinâmico que envolve a incorporação de estimulações, de ordem sequencial ou cumulativa.

De acordo com Writer (2007) a nutrição diz respeito ao desenvolvimento do vínculo acolhedor entre o docente e o aluno.

“O vínculo é um processo gradual, através de um processo interativo no qual a criança perpassa por oito etapas, apresentando: resistência à interação, permissão e admissão, colaboração passiva, demonstração de prazer e satisfação em estar participando, responde às estimulações, acompanha e orienta, imitação de comportamentos, iniciativa para a interação. Todos esses níveis exigem a cumplicidade afetiva e habilidades profissionais específicas para a interação com crianças com surdez e deficiência intelectual” (Writer, 2007, p. 124).

No contexto pedagógico, a ressonância diz respeito à realização de uma tarefa em conjunto, de modo que o docente e o aluno se percebam em ação juntos. O foco é fomentar no outro a compreensão da influência dos seus movimentos no corpo do interlocutor. Para isso, é fundamental que a variação do binômio ocorra: contato físico e interrupção da tarefa, como destacam McInnes e Treffry (2011):

O movimento co-ativo diz respeito à orientação da mão da criança pelo docente no contato com o objeto fonte de conhecimento. É preciso que a mão do mediador esteja tocando o objeto, colocando a mão do aluno sobre a sua. No decorrer do tempo, o docente permite à criança o contato com o objeto. O foco dessa ação é ampliar as ações motoras da criança no contexto que está inserida (McInnes; Treffry, 2011, p. 87).

Durante o período de referência não representativa, ou seja, o momento em que apenas são apresentados os objetos mas nenhuma tarefa é solicitada, é introduzido o uso do

objeto como uma ferramenta mediadora da interação. Propõe-se relacionar os objetos utilizados com as tarefas a serem desenvolvidas (Bloom, 1990).

A quinta fase diz respeito à imitação, constitui a constância do movimento coativo de maneira mais requintada com a finalidade de alcançar à satisfação das suas demandas. O gesto natural é a última etapa assinalada por Van Dijk (1968). Nesse momento, a criança com deficiência começa a constituir seus próprios movimentos como representação de algo que deseja alcançar. Modifica os seus movimentos corporais para utilizá-los como forma de comunicação. Desse modo, os primeiros movimentos corporais a serem usados no trabalho com essas crianças devem se igualar a um jogo motor, de modo que todo o corpo participe da identificação do objeto ou do momento.

O que é fundamental diz respeito a representação dos objetos a partir daquilo que eles podem ofertar, tornando evidente o que se presente efetuar, realizar em um dado momento. Outra ação necessária é a repetição, por parte do docente, de modo atraente e lúdico, do movimento corporal até que a criança consiga realizá-lo de forma independente.

Em determinados momentos, é importante que os gestos sejam feitos no próprio corpo do aluno. Quando a realização do gesto corporal for sem o auxílio de outro, fica em evidência a sua condição de falar sobre algo que esteja em falta. Nesse momento, o docente mediador deve estimular a criança através de questionamentos, focando no desenvolvimento da sua expressão.

Nota-se que em todas as etapas desenvolvidas e relatadas pelo autor, existe um foco dado às indicações táteis como uma maneira de proporcionar aos alunos o acesso ao ensino por meio do movimento corporal, das sensações, ampliando o uso inteligente dos sentidos e otimizando-os. Promove-se, desse modo, novos paradigmas relacionais entre aquilo que a criança já possui como habilidade e os novos repertórios de comportamentos

adquiridos, ou seja, fatores biológicos, sociais e culturais dialogando com os novos comportamentos (Vygotsky, 1998).

É importante que seja estabelecido um programa educacional para o desenvolvimento dessa abordagem no contexto escolar. A organização do ambiente que desenvolverá suas atividades facilita ao aluno com deficiência audiovisual a memorização do local dos materiais permanentes, orientando sua mobilidade em sala de aula.

Para tanto, é fundamental que estes objetos sejam colocados em um espaço pré-estabelecido, como mesa, caixa de memórias, considerando as atividades a serem desenvolvidas, de modo que seja de fácil localização para a criança quando da sua chegada em sala de aula, conhecendo a programação do dia. Após a finalização da atividade, o objeto de referência é retirado, sinalizando o fim da tarefa (McInnes; Treffry, 2011).

Estabelecer uma rotina é essencial para viabilizar melhores condições para o aluno combinar e organizar suas atividades no cotidiano, podendo modificar seus horários, antecipar tarefas considerando o objeto de referência.

### **O papel social que é atribuído à pessoa com deficiência**

É fundamental e imprescindível a realização do trabalho escolar para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos aceitáveis pela sociedade, na acessibilidade ao atendimento educacional especializado aos indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais. Vale destacar, além disso, a função essencial do docente enquanto indivíduo destinado à mediação entre as crianças com deficiência e o contexto escolar, bem como no aumento do contato entre estes e sua realidade (Cader-Nascimento e Costa, 2003).

No que diz respeito ao docente do ensino regular na prática pedagógica da inclusão, quando interessado na inclusão, deve acolher o aluno que se apresenta como um indivíduo real e único, com deficiência ou não. Esse comportamento se apresenta através da escuta e da observação atenta, sem julgamentos ou prognósticos arrogantes de desempenho, com base em preconceitos que excluem e vitimizam. Ademais, é necessário repensar o espaço de aprendizagem para qualquer educando, o que também aborda a mobilidade dos alunos com deficiência (Bosco; Mesquita; Maia, 2010).

Ademais, os contextos sociais como a escola, necessitam repensar a sua organização para a inclusão, não apenas modificando a sua estrutura física, com banheiros e entradas acessíveis, sinalização ou modificação nos corredores escolares, mas também no ensino, na pedagogia aplicada, de modo que estimule a acessibilidade e mobilidade de todos os educandos, incluindo os alunos com deficiência (Bosco; Mesquita; Maia, 2010).

De acordo com Bronfenbrenner (Apud Galvão; Miranda, 2013), que é destinado ao espaço escolar, após a família, a função de potencializar o desenvolvimento, tendo em vista que é neste contexto, durante todo o tempo, que são estabelecidos relacionamentos entre os educandos e seus semelhantes, entre os educandos e docentes, sinalizando que o ambiente escolar é um estado produtivo voltado ao desenvolvimento dos indivíduos.

Outro teórico importante para dialogar sobre o valor do contexto social para a construção do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos indivíduos, especificamente do indivíduo com deficiência, chama-se Levy Vygotsky. A base teórica de sua tese volta-se ao aprendizado dos indivíduos como um caráter social único e um meio pelo qual os sujeitos transpõem sua existência intelectual.

As relações estabelecidas entre as crianças e os sujeitos de seu lugar promovem o desenvolvimento da sua fala interior, o comportamento espontâneo e o pensamento reflexivo (Vygotsky, 1998). Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico da

criança se realiza a partir do plano externo, ou seja, no ambiente cultural das relações sociais como uma estratégia de adaptação ao contexto social e, em seguida, direciona-se ao plano interno, intrapsicológico, como uma forma de ajustar-se individualmente.

A partir disso, de acordo com Vygotsky (Apud Galvão; Miranda, 2013), o papel social que é atribuído pela sociedade à pessoa com deficiência contribui para a diminuição ou não do agravamento da deficiência. A deficiência, compreendida a partir da sua esfera social, é uma constituição temporal, cotidiana, histórica, ressignificada em pequenos atos diários, personificada nos contextos sociais aos quais as pessoas recorrem. Diante disso, reconhece-se a escola como um local de significação para o indivíduo.

Partindo do pressuposto de que a escola é um local repleto de significados sociais, compreende-se que um planejamento direcionado ao atendimento educacional especializado existente no ambiente escolar poderá colaborar para o desenvolvimento e a socialização das crianças com deficiências múltiplas, sendo imprescindível a existência do diálogo entre o docente da sala regular e o docente da Sala de Recursos, bem como de toda a comunidade escolar e equipe para que o trabalho em conjunto seja desenvolvido por meio de planejamentos, estratégias, com a finalidade de promover o desenvolvimento e a inclusão de pessoas com deficiência tanto na escola como na sociedade (Gomes et al., 2007). Dessa forma, o docente do AEE tem como papel principal:

Identificação e organização dos recursos pedagógicos, elaboração e execução dos planos de ação para o atendimentos dos educandos com deficiência inseridos na sala de Recursos Multifuncionais de instituições escolares públicas, com o objetivo de complementar a formação do aluno, bem como sua autonomia nos diversos contextos que faça parte, com a finalidade de ofertar uma aprendizagem de qualidade, capaz de alavancar sua autoestima, suas potencialidades. Este processo exige a participação familiar, dos docentes, participando ativamente da elaboração e exercício do PPP da instituição (Gomes et al., 2007, p. 33).

McInnes; Treffry, (2011) assinalam que para que haja um desenvolvimento e aprendizado significativo das crianças com deficiência múltipla não basta somente as adaptações no currículo, é também necessário observar algumas necessidades educacionais dos alunos tais como:

- Posicionamento e manejo apropriado: evitará dores e complicações posturais, o posicionamento adequado do aluno permitirá que ele veja, ouça, alcance objetos e movimente-se nas diversas atividades;
- Oportunidades de escolha: oportunizar o aluno a fazer escolhas, para a sua maior e melhor autonomia;
- Métodos apropriados de comunicação; todas as formas de comunicação devem ser usadas;
- Estimulação constante, de pessoas que se comuniquem de forma adequada e que proporcionem situações de interação;
- Planejamento de toda a aprendizagem, incluindo aspectos simples e básicos de vida diária;

Interação em ambientes naturais, incluindo pessoas e objetos;

- Oportunidades de aprendizagem centradas em experiências de vida real;
- Organização e estruturação dos ambientes para lhes trazer segurança.

Esses são fatores essenciais e capazes de atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla. Todavia, para que a criança com deficiência participe das atividades pedagógicas relevantes para o processo do desenvolvimento e aprendizagem, é necessário um professor atento, capacitado, disponível para dialogar e efetuar a mediação, tanto em termos de comunicação, quanto de ajuda física, na realização das brincadeiras e atividades escolares.

De qualquer modo, deve-se ter a consideração sobre a importância do conhecimento, da familiaridade na sua condução para o desenvolvimento do trabalho docente, identificando as dificuldades e, por meio de estudos interventivos, com envolvimento de membros, elaborar métodos de ensino que sejam direcionados a atenuar ou sanar as dificuldades dos sujeitos, produzindo um caminho para que haja inclusão em diferentes contextos sociais.

### **Educação especial no Brasil: Percurso legal**

A educação Especial no Brasil pode ser dividida a partir de dois importantes momentos. O primeiro momento marca a segregação histórica e ocorre a partir do Brasil Império quando as pessoas com deficiência passam a ser direcionadas às instituições públicas por não serem capazes de realizar serviços braçais. Infelizmente, o segundo momento também caracteriza forte exclusão das pessoas com deficiência.

A educação formal passa a ser uma necessidade cada vez maior da sociedade que cobra a criação de um sistema educacional, entretanto, tal sistema acaba isolando as pessoas com deficiência considerando que tais indivíduos não poderiam frequentar a escola e, assim, em meio a exclusão generalizada inicia-se a Educação especial no Brasil (Batista, 2006).

Somente muitas décadas depois e já no século XX, a Educação Especial passa a ser percebida como importante e a partir da década de 60 inicia-se os marcos legais que são também históricos, pois, caracterizam o rompimento de muitas barreiras na educação especial e o início de reflexões importantes dessa modalidade de ensino dentro do cenário social do Brasil.

A lei a tentar diminuir a segregação foi a Lei 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apesar de usar uma terminologia errada para a pessoa com necessidades especiais, chamando-os de “excepcionais”, direcionava a educação dessas pessoas preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

O Título X desta LDB previa que “a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Infelizmente essa LDB peca no seu escopo legal por usar o termo “no que for possível” desobrigando o Estado a garantir plenamente o direito a educação das pessoas com necessidades especiais. Além disso, o Título X da referida lei também impõe que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”.

Percebe-se que ao mesmo tempo em que a LDB de 1961 busca integrar a pessoa com deficiência, ela se torna segregativa por não normatizar a modalidade de ensino ou a inclusão adequada nas escolas públicas deixando a cargo da iniciativa privada colocando as premissas da educação inclusiva como distantes dos ideais desta Lei.

Uma década depois, em 1971, a Lei 5.692/1971 alterou a LDB de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que estivessem enquadrados na distorção série/idade e não pudessem ser integrados no sistema regular, entretanto, essa alteração não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Durante toda a década de 1970, mesmo com iniciativas do Ministério da Educação com a criação do Nacional de Educação Especial – CENESP, a educação especial no Brasil não

obteve um adequado direcionamento que garantisse o acesso universal ficando estagnado em políticas públicas assistencialistas e isoladas.

Somente a partir de 1988 com a Constituição Federal, a Educação Especial volta a ser pauta na legislação. Entretanto, novamente, configuram-se alguns erros de abordagem dos legisladores. Dentre os objetivos fundamentais da Constituição está “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Com base no texto constitucional, em 1989 cria-se a lei de apoio às pessoas com deficiência, Lei 7.853-1989. A referida lei além de dar o devido suporte subentende que a integração social desses indivíduos, pressupondo o direito à educação e o cumprimento dos direitos básicos sociais, inclusive abordando o abuso e crimes contra pessoas deficientes. Seu texto prevê:

Oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino, o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano algum educando portador de deficiência, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino e define como crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar,

suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (BRASIL, Lei 7.853/89 inciso I)

O erro do legislador que pode ser percebido ao ler o trecho da lei é que se prevê a matrícula compulsória para aqueles portadores de deficiência “capazes de se integrar no sistema de ensino regular”, criando uma maneira seletiva para incluir o público deficiente que terá acesso à escola, uma vez que, na própria legislação não existe nenhuma normatização sobre como será feita a análise das capacidades da pessoas com deficiência para poder integra-la à escola. Esta atitude deixa uma lacuna na norma imposta e permite que as próprias unidades de ensino definam através de padrões e laudos que determinados deficientes não são capazes de se integrar ao ambiente escolar.

Na década de 1990 muitas reflexões e pressões sociais impulsionaram uma nova postura das políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais. Nesse período, podem-se considerar marcos essenciais a Declaração de Jomtien em 1990 que determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação; a Política Nacional de Educação Especial em 1994, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular e; a Declaração de Salamanca em 1994 que articula princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Esses três pilares legais constituíram o início de um processo de valorização da pessoa com necessidades especiais e sua integração na sociedade pelo acesso a educação regular. Pode afirmar ainda que a Declaração de Salamanca (1994) foi o pilar preciso para que novas reflexões na área da educação especial inclusiva fossem geradas, garantindo assim novos debates sociais sobre a questão, de tal maneira que o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca, é guiado pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (Salamanca, 1994, p. 21).

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for.

Segundo Menezes e Santos (2002) a declaração de Salamanca expandiu os horizontes conceituais sobre educação especial e pessoas com necessidades especiais, assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (Menezes e Santos, 2002, p. 45). A partir de Salamanca (1994), entende-se como doutrina base que “o princípio de escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. Nesse sentido, a escola deve se preparar para fornecer a integração do ensino à todas as necessidade que seus usuário venham a ter garantindo assim a inclusão de todos.

Outras leis a partir desse princípio passaram a ser mais cautelosas quanto a seu escopo e buscaram uma maior integração com o princípio da inclusão. Assim, por exemplo, a

Portaria MEC 1793/94 que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e a atual LDB Lei 9.394/1996 que preconiza que os sistemas de ensino devem,

Assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V)

Nota-se que a referida lei incorporou os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira buscando efetivar concretas mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Pela primeira vez foi destinado um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da LDB), prevendo a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes.

A partir da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001 as reflexões também foram direcionadas à pessoa humana, tendo em vista o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas.

No mesmo ano, o Decreto 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência onde o Brasil assumiu os seguintes compromissos:

- prevenção de todas as formas de deficiência;
- detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
- sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, Decreto 3.956/2001)

Após a Resolução CNE/CEB 02/2001 que articula sobre a educação especial básica e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Importantes aquisições legais foram sendo acrescentadas no bojo da legislação e integrando cada vez mais as pessoas com necessidades especiais e seu direito ao acesso escolar. Nesse contexto de crescentes reflexões acerca da educação inclusiva surge a Lei 10.436/2002 reconhecendo a LÍBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português; a Resolução CNE/CP 01/2002:

que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais; a Portaria MEC 2.678/2002 que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de

ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional.

Decreto 5.626/2005: Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Define que a formação de docentes para o ensino de LÍBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LÍBRAS ou em Letras: LÍBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse decreto fundamenta-se a importância do interprete e a utilização da LIBRAS como língua oficial garantindo aos surdos o direito à comunicação, ao aprendizado, e ao acesso.

Em 2009, outro passo fundamental foi a Resolução CNE/CEB 04/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa resolução prevê:

Atendimento Educacional Especializado como um serviço que perpassa todos os níveis e etapas, assim como todas as modalidades da educação básica e superior, ocorrendo, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno encontra-se matriculado ou outra escola do ensino regular, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos... (art. 5º CNE/CEB nº 04).

O Atendimento Educacional Especializado deve funcionar como um recurso a mais para os indivíduos com necessidades especiais, favorecendo seu desenvolvimento e a plenitude de seu aprendizado e socialização. De certo que toda a história da educação especial no Brasil passou e ainda passa por altos e baixos, entretanto, é possível perceber que houve muitos avanços, embora alguns retrocessos tenham dificultado a inclusão.

A própria legislação nem sempre é clara e muitas vezes deixa a desejar por interpretar equivocadamente as necessidades especiais e a capacidade dos indivíduos com deficiência. Cabe dizer que, o panorama da educação especial no Brasil melhorou consideravelmente no que tange o escopo legal mas ainda está muito aquém de ser efetivamente uma educação inclusiva.

### **O movimento de inclusão na Educação Especial**

Compreende-se que somos seres humanos dotados de características próprias que nos fazem diferentes uns dos outros. A escola, mesmo sendo um espaço preparado para agregar as diferenças, historicamente tem se deparado com inúmeras dificuldades em todos os elementos do processo pedagógico.

Segundo Cortes (2008) a pedagogia tem mostrado em seu processo de desenvolvimento histórico que a escola de outros tempos se baseava na homogeneização das turmas, ou seja, deseja-se que todos fossem e agissem da mesma forma para facilitar o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, não era a escola que se adaptava às diferenças mas, os alunos tinham que se adaptar a essa exigência da escola criando um ensino limitado e deficiente, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais, que reproduzem a ordem social.

Não se pode falar do movimento de inclusão na Educação Especial sem ter em vista o desenvolvimento da própria Educação em si e de suas influencias nos padrões de escola, ensino e aprendizado.

Uma das principais dificuldades da inclusão hoje está, necessariamente, ligado à escola do passado. Historicamente, a escola agrupava os indivíduos mas, não trabalhava suas

diferenças, não produzia espaços de inclusão, ou seja, o que era diferente era segregado e o que não se adequava era limitado. (Cortes, 2008)

Segundo Cortes (2008) o movimento de inclusão na educação especial tem início com as reflexões sociais acerca da educação como um todo. Paulo Freire (1996) em seus inúmeros conceitos e trabalhos voltados à educação enxergava que era preciso mudar a pedagogia em seus aspectos mais íntimos para que se pudesse chegar a uma escola inclusiva.

A partir da década de 1990 com as mudanças essenciais na legislação impulsionadas pelas diversas convenções internacionais, o movimento de inclusão na educação especial ganha força e a pedagogia passa a ser foco de importantes reflexões nesse sentido. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir. Então, a Educação Inclusiva, diferentemente da Educação Tradicional, na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo onde a escola é que se precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento (Cortes, 2008, p. 101)

A partir dessa premissa observada no texto citado, entende-se a educação inclusiva como um processo a ser encarado pela escola e pela sociedade. O movimento de inclusão se estabelece tendo em vista esses dois pontos essenciais: a escola e a sociedade.

Na educação especial o movimento de inclusão enfrenta inúmeros desafios. O primeiro deles é basicamente conceitual, as pessoas, os próprios profissionais da educação, muitas

vezes não sabem a diferença entre necessidades especiais e capacidade de aprender. A segregação começa a partir dessa falta de compreensão.

Entretanto, segundo Oliveira (2008), nos últimos anos o movimento de inclusão dentro da educação especial tem sido percebido como movimento fundamentado na desmistificação das diferenças. Existe uma profunda busca por debates sociais que acrescentem que a educação inclusiva não pode ocorrer sem que haja a educação social e direcionada para todos que compõe o sistema de ensino.

A partir de declaração de Salamanca (1994), o movimento de inclusão ganhou notoriedade, mas, superior a notoriedade, ganhou também novas perspectivas onde se reflete que para incluir primeiro precisa-se educar, ou seja, educar aqueles que são responsáveis por educar os indivíduos na escola.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) dão a ideia de que somente será escola inclusiva a instituição que reconhecer e valorizar as diferenças de seu alunado e o movimento de inclusão só ocorrerá quando, dentro de sua prática na educação especial, seja capaz de coibir práticas discriminatórias, segregacionistas e contra processos sociais excludentes, garantindo a todos o direito de aprender a aprender.

O movimento de inclusão ocorre não somente pela presença física de sujeitos deficientes, muito menos por assegurar a matrícula e a presença de educandos especiais em seu âmbito, mas, deve ser evidenciada a qualidade no atendimento, permanência com êxito, mudança comportamental da comunidade escolar e o reconhecimento do aluno deficiente como sujeito de direito igual a todos, capaz de traçar sua própria trajetória.

Para os autores Mantoan, Prieto e Arantes (2006) para estabelecer efetivamente o movimento de inclusão as escolas precisam ter a responsabilidade de gerir o processo,

bem como, a sociedade precisa compreender a necessidade de mudar sua postura, para além disso, os próprios profissionais da educação devem rever seus conceitos e assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Na interpretação de Mantoan (2004), a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é do que garantir o direito constitucional que todos, independentemente de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade, e que a Inclusão vai depender da capacidade de lidarmos com a diversidade e as diferenças.

Com certeza, de modo geral, as escolas têm conhecimento das leis acerca da inclusão bem como da obrigatoriedade da garantia de vaga para os alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação.

Sabemos também, da dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais". Sabemos que, para que a inclusão se efetue não basta a garantia apenas na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino.

Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio-econômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade. Por outro lado, o processo de Inclusão já está posto e não se trata de desativar o que está funcionando, mas sim de buscar alternativas e formas de articulações que possibilitem esse novo modo de ver e pensar a escola.

Além disso, a educação inclusiva favorece não só o aluno com necessidades educacionais especiais, mas, também os demais alunos que passam a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças, além de juntos receberem uma metodologia de ensino diferenciada e da disposição de maiores recursos.

### **Educação de surdos: professor e intérprete**

Entende-se que a educação inclusiva tem sido uma proposta amplamente discutida sob vários aspectos mas que apresenta ainda problemas quanto a sua efetiva implantação. Tais problemas vão desde as estruturas escolares, passando pela formação dos profissionais e até mesmo o sistema educacional que muitas vezes lentifica o processo criando barreiras burocráticas (Mantoan, Prieto e Arantes (2006)

Nessa direção encontra-se a educação de surdos que encontra também barreiras, especialmente, no que tange o papel do intérprete e a formação do professor. Segundo Zaniolo e Schiavon (2013), os professores muitos professores não compreendem a função do intérprete em sala de aula, além disso, as práticas educacionais excludentes se reforçam a partir de metodologias que não inserem o aluno surdo no contexto das aulas, como por exemplo, trabalhos em grupo que requerem exposição oral sem apoio para a inserção da LIBRAS.

Pode-se considerar como a base teórica mencionada pelos autores, Mantoan, Prieto e Arantes (2006); Zaniolo e Schiavon (2013), as formações continuadas que, muitas vezes são inexistentes. Temos a Lei 9394/96 que em seu artigo 59 inciso III, especifica a capacitação do professor da educação especial atendendo a seguinte prerrogativa que para atendimento de alunos com necessidades especiais é necessário:

“Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (Zaniolo; Schiavon, 2013, p. 209). Também a Lei 10098/2000, prevê além da formação de intérpretes de línguas de sinais, que o poder público deve tomar providencias no sentido de eliminar todas as barreiras que se interpõe no caminho da inclusão, subtende-se, a formação adequada e o melhor preparo dos professores para lidar de forma produtiva com as especificidades do alunado surdo.

Na prática, o professor sofre porque a inclusão gera muita dificuldade para seu trabalho é uma opinião plural e, de fato, é verdade se considerarmos que um professor despreparado tende a temer certas mudanças por não conhecê-las, por não estar ciente de certas realidades que ultrapassam a visão vertical de que existe a “sala de aula perfeita” onde o professor não se depara com problemas de aprendizado dos seus alunos, não precisa planejar, metodizar, refletir, buscar, interagir, se informar, etc. Infelizmente essa visão deturpada existe. Muitos professores se espelham nessa sala de aula perfeita que não existe e criam um ciclo vicioso de tendências que, em uma visão mais dura, podem ser consideradas, muitas vezes, antieducacionais (Zaniolo; Schiavon, 2013).

A função do intérprete está relacionada à interpretação do que está sendo falado sobre o conteúdo que está sendo repassado, o professor deve acompanhar estes alunos e interagir com eles lhes proporcionando melhor desenvolvimento e não considerar que o intérprete é o responsável por isso.

Nesta perspectiva Campos (2013), pontua que pode-se considerar que a perspectiva do professor em relação ao ensino e aprendizagem do aluno surdo ainda é reducionista. A educação de surdos prevê a presença do intérprete de LIBRAS, mas, ainda ocorre que, muitos professores transferem para esse profissional suas responsabilidades mediante o aluno surdo, não compreendendo que a presença do intérprete não o torna isento dos

processos educacionais que devem ser, preferencialmente, inclinados a incluir os alunos surdos a partir da interpretação da Língua Portuguesa para que desenvolvam competências e habilidades para dominar a linguagem.

Infelizmente na realidade o que mais acontece é essa incompreensão sobre a importância do intérprete e sua real função em sala de aula. O professor tira de si a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno surdo, supondo que esta é uma função do intérprete e, com isso, acaba excluindo aquele aluno da possibilidade de superar suas dificuldades de aprendizagem advindas da própria prática docente que não viabiliza igualdade no processo de ensino em relação aos alunos ouvintes.

Desta forma, acredita-se na aceção de Harrison, (2013) que enfatiza que é preciso que se iniciem novas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e o papel do professor e do intérprete nesse contexto, para isso, é necessário transpor essa barreira de confusão a respeito da identidade profissional e reconhecer a importância e a finalidade de cada um no processo de inclusão dos alunos surdos.

O professor não pode ausentar-se do processo de ensino e aprendizagem desses alunos delegando a outrem sua responsabilidade. Ao contrário, deve com o apoio do intérprete e sua colaboração preciosa, favorecer um processo de ensino igualitário e por consequência, inclusivo.

O despreparo dos professores mantém em caráter teórico o que deveria estar acontecendo na prática segundo as leis vigentes (Constituição Federal de 1998, Lei Nº 7.853 de 1989, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069, Política Nacional de Educação Especial, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Plano Nacional de Educação PNE- Lei Nº 10.172, Resolução CNE/CEB Nº 2, Resolução CNE/CP Nº1/2002, Lei Nº 10.436/02 que reconhece como meio legal de comunicação e

expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Decreto Nº 6.094/07, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, Resolução Nº 4 CNE/CEB, Decreto Nº 7.611/2011, Decreto Nº 7.480/2011, Decreto Nº 9.465/2019, Decreto Nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial).

Se não há currículos, métodos e técnicas necessários ao atendimento dos alunos surdos na rede de ensino ou ainda, se eles não são adequados ou ineficientes para proporcionar a inclusão, há que se admitir que existem falhas no sistema as quais não estão sendo reconhecidas e o cumprimento das leis existentes não está acontecendo de fato, ainda que iniciativas tenham sido evidenciadas a respeito, os princípios da inclusão não estão regendo de forma concreta a tentativa de instalar um efetivo processo de inclusão nas redes de ensino (Soares, 2012).

Todas as iniciativas são válidas e positivas, mas é necessário acreditar no processo de inclusão e essa crença tem que ser repassada ao corpo de profissionais que estão lidando diretamente com os alunos que necessitam que essa inclusão passe de teoria à prática. Consideram-se como muito positivas as medidas adotadas no sentido de superar os inúmeros desafios da inclusão de surdos nas redes regulares de ensino, mas ainda há muitos desafios quando o assunto é inclusão, especialmente, na questão que envolve o reconhecimento da função do intérprete nesse processo. Quanto a isso Molena, Andrade e Veraszto (2017, p.266).

É preciso que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconheçam que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo. É preciso que todos entendam que em nenhum momento o intérprete substituirá o professor, pois este é ser o responsável por planejar as aulas, escolher os conteúdos, avaliar e definir a metodologia.

Os professores reconhecem a importância da educação inclusiva; a sociedade reconhece a importância da educação inclusiva. O problema em questão não é ter consciência de que é preciso incluir, pois esta reflexão já existe, o problema é efetivar a inclusão, pois reconhecemos sua importância, mas nos esquivamos das ações necessárias para torna-la realidade. Mas a questão nem sempre é a formação, pois de acordo com Prieto (2006), formação sem compromisso com a educação e sem sensibilidade com o portador de necessidades especiais de nada adianta.

É preciso que além de compor um currículo para efetiva educação inclusiva, o professor mantenha uma postura aberta e de aceitação, não tratando o aluno com necessidades especiais de forma diferente, mas dando o exemplo mediante a turma de como é possível conviver, aprender e proporcionar aprendizado aqueles que possuem necessidades especiais.

O professor deve compreender que o aluno possui necessidades especiais e essas podem ser supridas com os recursos técnicos pedagógicos necessários e com profissionais qualificados, ou seja, o aluno surdo necessitará de um interprete; o cego de materiais com inscrição em braile; o cadeirante precisará de rampas de acesso e espaços adequados, apenas isso. São alunos cegos, surdos, cadeirantes, contudo, possuem inteligência, eles têm necessidades especiais, mas são capazes de aprender como qualquer outro aluno (Zaniolo; Schiavon, 2013).

É preciso que professores compreendam a magnitude desse desafio e procurem além da formação que é indispensável, erradicar atitudes que limitam a inclusão, que trazem o aluno para dentro das salas de aula, mas que acabam deixando eles bem mais afastados do que se estivessem fora dela.

Se a pretensão é garantir educação para todos independente de suas especificidades deve-se asseverar oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar,

acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos (Zaniolo; Schiavon, 2013).

A formação profissional surge como necessidade imprescindível no contexto da inclusão, e não apenas nesse cenário, o professor e sua qualificação profissional são imprescindíveis nos diferentes processos educacionais que se instituem no âmbito da escola e da própria educação.

### **Escolaridade e Língua Brasileira de Sinais**

Segundo Barbosa (2007) no Brasil, a língua de sinais só foi considerada oficialmente uma língua, em 24 de abril de 2002 quando o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei Nº 10.436/02 que reconheceu a LIBRAS como meio legal de comunicação entre os surdos.

A mesma autora pontua que LIBRAS é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental.

Segundo Góes et al (2015) a comunidade de surdos no Brasil, vem demonstrando que a adoção da língua de sinais brasileira na educação de surdos é um fato recente. Góes et al (2015) relatam que para aquisição da linguagem, se faz necessário, que as crianças surdas sejam expostas o quanto antes a língua brasileira de sinais, pois esta desempenhará um papel importante na constituição do português, o qual será utilizado como segunda língua. Autores como Karnopp et al (2015), Kelman (2015), Lacerda e Santos (2013) ao

relatarem sobre a questão da leitura e da escrita em crianças surdas evidenciam que, as crianças surdas, como todas as demais, têm a necessidade de conhecimento de mundo para que no momento da recontextualização do escrito possa atribuir um sentido ao que lê.

Observa-se que é cada vez mais forte a necessidade de iniciativas que possibilitem a inclusão de pessoas com necessidades especiais, todavia as escolas estão organizadas para conviver com a exclusão sutil que ainda assola o ensino regular. Esse quadro contraditório, ao mesmo tempo que institui um discurso coerente com princípios educacionais inclusivos, na prática destitui diversas pessoas do direito de participação social através da inclusão de fato e de direito. Considera-se, que para criança surda a educação inclusiva no ensino regular é o maior exercício de direito e cidadania que ela pode desempenhar, como bem afirma o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA, no (art. 54 - III),” É obrigação do Estado assegurar a Educação à criança e ao adolescente, assim como atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”, sendo o papel da escola e da sociedade oferecer tal ensino de forma a ampara aqueles que para a aquisição e desenvolvimento das diversas potencialidades desta necessitem.

### **Inclusão de surdos na escola regular**

Em meio as discussões sobre a inclusão do surdo nas instituições de ensino regular, o que se percebe é que as políticas educacionais adotadas pelo sistema de ensino parecem pouco eficazes aos olhos de diversos segmentos da sociedade, inclusive de surdos, que rejeitam as propostas por acreditarem que ao invés de incluir o sistema acaba promovendo ainda mais a exclusão, por não ter em sua rede escolas estruturadas para atender as suas peculiaridades.

A polêmica que gira em torno dessas questões exige dos órgãos gestores posicionamentos firmes e definidos quanto às políticas educacionais adotadas para promover a inclusão e

a aprendizagem do aluno surdo no cenário educacional e social, conforme os direitos constitucionais do país.

As tendências linguísticas difundidas no meio educacional visando prover a inclusão do surdo de forma a promover a sua interação, comunicação com os membros de sua comunidade vão se alternando ao longo da história.

Para promover a inclusão do surdo e garantir sua interação e comunicação com os membros de sua comunidade, muitas tendências linguísticas foram difundidas no meio educacional, entre as quais, o oralismo. As escolas comuns ou especiais, que adotaram língua oral como única possibilidade linguística tanto no contexto social como no escolar, rejeitando o uso da Língua de Sinais em quaisquer circunstâncias, tornam-se instituições que se distanciam da inclusão. (Alvez, et al. 2010). De acordo com Sá, (1999 apud Damázio 2006, p. 19) dotar práticas educativas que priorizam a língua oral mediante a presença de alunos com deficiência auditiva ou surdez dificilmente será para esses alunos um meio concreto para a aprendizagem, porque além de ocasionar déficits cognitivos, legitimar a manutenção do fracasso e provocar dificuldades no relacionamento familiar, não incentiva ou habilita o uso da Língua de Sinais previsto na legislação e acaba por discriminar a cultura surda e negar a diferença entre surdos e ouvintes.

É necessária uma proposta educacional que passe a reconhecer as necessidades da pessoa surda, aceitando o uso de todos os recursos que possibilitassem sua comunicação, considerando esses indivíduos de forma natural. Contudo, tal proposta não conseguirá atender aos desafios da vida cotidiana da pessoa com surdez se não for, primeiramente, compreendida por todos os agentes que devem contribuir com a inclusão, ou seja, pais, alunos, escola, sociedade e poder público. (Alvez et al 2010).

Damázio, (2007) defende a abordagem educacional bilíngue que, ao contrário dos enfoques anteriores, visa capacitar a pessoa surda para utilização de duas línguas (LIBRAS

e Língua portuguesa oral e escrita) na rotina escolar e na vida social, em que surdos e ouvintes convivem no mesmo espaço e partilham das mesmas situações de aprendizagem.

Muito se discute sobre qual a melhor linguagem que deve ser introduzida no ambiente educacional para que efetivamente o processo de desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda aconteça. Essas discussões acabam sendo o foco de direcionamento das políticas educacionais que deixam de lado o indivíduo surdo em seu atendimento imediato, ou seja, enquanto se discute isso ou aquilo, a pessoa com surdez vai perdendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pela falta de políticas públicas efetivas.

Assim, para Damázio e Ferreira, (2010), enquanto as discussões ficam centradas na aceitação de uma língua ou de outra, as pessoas com surdez não têm o seu potencial individual e coletivo desenvolvido, ficam relegadas a segundo plano, descontextualizadas das relações sociais das quais fazem parte, por conseguinte excluídas.

[...] desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dar-se-á um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar Comunidades que acolham a todos (MEC/SEESP, 2001).

O Decreto 5.626/05 que regulamentou a Lei nº 10436/2002 da Língua Brasileira de Sinais, prevê a organização de turmas bilíngue, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas: LIBRAS e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. A lei também define que para os alunos com surdez a primeira língua é a LIBRAS e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de orientar para a formação inicial e continuada de professores, formação de intérpretes para a tradução e interpretação da LIBRAS e o ensino bilíngue na escola regular (MEC/SEESP, 2001).

Kozlowski, (1998 apud Lima, 2006, p. 24), afirma que “trabalho numa proposta bilíngue”, possibilita o direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar. São muitos os problemas, em relação específica ao deficiente auditivo e ao surdo que apresenta múltiplas deficiências como a DI, também pontua-se o seguinte:

O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe.

A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposição de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos. Outro ponto abordado é a necessidade de participação de membros da comunidade surda na escola, favorecendo o desenvolvimento de aspectos da identidade surda dessas crianças (Lacerda, 2006, p. 166-167). Na prática o acesso do aluno surdo à escola e ao atendimento educacional especializado geralmente tem sido tratado por métodos que visam basicamente à comunicação oral. Ou dependendo do grau de surdez alguns surdos se beneficiam dessa prática enquanto que as pessoas com surdez profunda continuam segregadas e discriminadas no contexto educacional.

Há duas décadas tem se debatido a inclusão no Brasil ficando claro que as políticas públicas devem ter como foco a preparação primeira das escolas para assumir esse compromisso com responsabilidade e competência, cabe portanto aos governantes atuarem para que essa realidade de fato ocorra (Lacerda, 2006).

É também na prática que se percebe os grandes desafios para tornar possível a inclusão verdadeira da pessoa surda no sistema regular de ensino, entre os quais, a formação dos professores, a carências de intérpretes e instrutores de LIBRAS, a deficiência estrutural das escolas, o desconhecimento dos pais sobre a postura adequada em relação aos filhos com necessidades especiais, o descaso do poder público e da sociedade, e tantos outros desafios que podemos observar no dia a dia das escolas.

### **Atuação pedagógica do intérprete de LIBRAS**

Dentro dos aspectos necessários a inclusão de surdos nas salas de aula regulares está a necessidade da presença do interprete. O Código de Ética da categoria (BRASIL, 2004) tratando dos princípios fundamentais do trabalho do interprete define, entre as funções desse profissional, o seguinte:

Art.2º o interprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo; Art.3º o interprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção, e o espirito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade (BRASIL, MEC, 2004, p. 32)

Nesses termos, fica claro como deve ser a atuação do interprete em sala de aula, sua função está relacionada à interpretação do que está sendo falado sobre o conteúdo que está sendo repassado, o professor deve acompanhar os alunos surdos e interagir com eles lhes proporcionando melhor desenvolvimento e não considerar que o intérprete é o responsável por isso. Nesta perspectiva Guarinello, (2006, p. 328) nos afirma o seguinte:

“Podemos considerar que o professor ainda tem uma compreensão reducionista sobre o processo de ensino/aprendizagem dos surdos. Embora muitos trabalhos já tenham demonstrado a necessidade de formação continuada do professor, da importância da língua de sinais, do intérprete em língua de sinais, na prática, não se tem discutido, efetivamente, que a presença dessa língua não isenta o professor de compreender os processos diferenciados através dos quais os alunos surdos utilizam para tornarem-se leitores e escritores de uma língua que não dominam. A imagem que o professor faz desse aluno como (in) competente e incapaz de aprender também é um fator que deve ser considerado nessa discussão”.

Infelizmente na realidade o que mais acontece é essa incompreensão sobre a importância do intérprete e sua real função em sala de aula. O professor tira de si a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno surdo, supondo que esta é uma função do intérprete e, com isso, acaba excluindo aquele aluno da possibilidade de superar suas dificuldades de aprendizagem advindas da própria prática docente que não viabiliza igualdade no processo de ensino em relação aos alunos ouvintes. Desta forma, acredita-se na acepção de Guarinello, (2006, p.329):

Para que haja inclusão do aluno surdo é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de se livrarem de modelos pré- determinados de homem, de entenderem a importância de que o aluno realize suas próprias elaborações, que compartilhe suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão.

O professor não pode ausentar-se do processo de ensino e aprendizagem desses alunos delegando a outrem sua responsabilidade. Ao contrário, deve com o apoio do intérprete e sua colaboração preciosa, favorecer um processo de ensino igualitário e por consequência, inclusivo. O despreparo dos professores mantém em caráter teórico o que deveria estar acontecendo na prática segundo a Lei. Se não há currículos, métodos e técnicas necessários ao atendimento dos alunos surdos na rede de ensino ou ainda, se

eles não são adequados ou ineficientes para proporcionar a inclusão, há que se admitir que existem falhas no sistema as quais não estão sendo reconhecidas e o cumprimento da Lei não está acontecendo de fato, ainda que iniciativas tenham sido evidenciadas a respeito, os princípios da inclusão não estão regendo de forma concreta a tentativa de instalar um efetivo processo de inclusão nas redes de ensino. Segundo Markenzie, (2008, p. 201):

A maioria dos gestores confundem o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular com a “equipação” das escolas e o favorecimento da comunicação em LIBRAS. De fato, isto é evidentemente importante no processo, mas há ainda falta maciça do atendimento especializado, de formações que proporcionem uma mudança de postura prática dos professores.

Temos milhares de salas de recursos multifuncionais espalhadas por milhares de escolas no país, mas onde estão os profissionais devidamente capacitados para incluir? Temos mil e um cursos de LIBRAS para professores, mas como este professor se comporta em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes? [...] o processo de inclusão é bem mais complexo, amplo e extenso.

Nesse sentido é preciso que os professores compreendam a educação de surdos e a inclusão sob uma nova perspectiva para que possamos realmente ter condições de atender as especificações constantes nos artigos 58º e 59º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, impreterivelmente, de acordo com a resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 que institui as diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, tendo como princípio o artigo 8º da referida resolução e os incisos descritos abaixo:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] professores das classes comuns e da educação especial

capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica. Faz-se um desafio a inclusão por meio da proposta de adequação docente aos tramites que possibilitem o atendimento do aluno surdo, ou seja, é preciso e urgente que professores e demais profissionais da educação iniciem uma reflexão profunda sobre o quanto compreendem a inclusão, sobre como atuam em sala de aula e como entendem a função do interprete. Somente a partir dessas novas discussões será possível abrir caminho para que o aluno surdo seja de fato incluso na educação regular de maneira efetiva e com sucesso.

## **METODOLOGIA**

Essa é uma pesquisa de campo cuja forma de abordagem do problema foi tratada pelo viés qualitativo e quantitativo, sendo ainda descritiva e explicativa quanto à sua finalidade. Os procedimentos metodológicos incluíram, além da aplicação prática, o levantamento de informações e análise de material já elaborado constituído por livros e artigos científicos sobre o tema, especificamente, ou na abordagem do mesmo de maneira indireta (Gil, 2008).

Foram utilizados os métodos dedutivo e indutivo, em que, o primeiro pressupõe uma lógica baseada em raciocínio descendente indo do geral ao particular e valendo-se do silogismo para composição de uma lógica coerente em que se tem a relação da comunidade escolar investigada com a atuação do interprete de LIBRAS; o segundo considera o empirismo, tendo como base, a experiência pessoal no campo de pesquisa, observação e o estudo da literatura relacionada (Thiollent, 1986).

A pesquisa de campo foi realizada no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, localizado no Bairro Trizidela em Barra do Corda – MA. Participarão do levantamento de dados intérpretes de LIBRAS atuantes na unidade de ensino e alunos surdos. Foram utilizados questionários semiestruturados com intuito de analisar os dados tanto em perspectiva objetiva quanto subjetiva. Foram considerados como critérios de inclusão para os participantes da pesquisa:

- Fazer parte do cenário da pesquisa (Unidade escolar investigada);
- Fazer parte de algum dos grupos investigados (intérpretes, familiares ou professores);
- Consentir a realização da aplicação dos questionários por meio de assinatura do termo de livre e esclarecido.

Como critérios de exclusão foram considerados o não pertencimento ao cenário da pesquisa e aos grupos investigados, bem como, o não consentimento para aplicação do questionário por meio da recusa em assinar o termo proposto.

Quanto ao material utilizado como base teórica, a amostra foi composta por artigos científicos publicados, livros, periódicos, leis e demais fontes analisadas para propor os objetivos da pesquisa. A coleta bibliográfica ocorreu, em primeiro momento, por meio da listagem de publicações sobre o tema e análise com vista a categorizá-las pelo tipo de conteúdo e a relação com a abordagem delineada. Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão para seleção das referências bibliográficas observando o seguinte:

1. Relação direta com o tema escolhido
2. Relação indireta (Livros e artigos com outras temáticas, mas que continham alguma informação relevante);
3. Possibilidade de associação com tipo de abordagem;
4. Ano de publicação (Considerados do ano de 2013 a 2018)
5. Relevância para a abordagem independente do ano de publicação.

Foi realizado o levantamento de literatura, a partir da busca online nas bases de dados no Google Acadêmico, Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO e demais sites que geraram informações relevantes. As palavras-chave utilizadas na busca incluíram: Educação de surdos, inclusão, intérprete de LIBRAS, professor, família.

O trabalho de levantamento das informações constituiu-se de 5 etapas: leitura prévia, seleção, taxonomia das obras, análise e escolha dos textos para compor resultados e discussões. Na primeira etapa foi realizada a leitura prévia das obras e selecionadas apenas as que foram considerados de acordo com o tratamento do tema, abordagem do problema e os objetivos. Na taxonomia das obras analisadas, foi feita a organização por ano, relação com tema e relevância para a pesquisa.

## **Formulação do Problema**

A maioria dos profissionais da educação e a própria comunidade tende a acreditar que incluir o aluno surdo é ter ele matriculado na escola, ainda que estes alunos não encontrem atendimento adequado às suas necessidades e que favoreçam o seu aprendizado. Atualmente o grande desafio na educação de surdos em Barra do Corda é reconhecer a real função do intérprete e sua atuação para a efetiva inclusão desses indivíduos. Muitos professores não constroem uma dinâmica de trabalho com o intérprete em sala de aula que evidencie sua função, acreditando que esse profissional é responsável pelos alunos surdos, inclusive pelas práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos e as famílias tendem a reforçar essa postura dos professores dificultando a atuação do intérprete e a aprendizagem dos alunos surdos. Quais os desafios do intérprete de LIBRAS mediante a distorção da sua função e do atendimento aos alunos surdos com deficiência intelectual em perspectiva da inclusão social e educativa desses alunos?

## **Definição de Objetivos**

Este projeto teve como objetivo identificar os desafios da atuação do intérprete na efetivação da inclusão de alunos surdos em escola do município de Barra do Corda. A este objetivo geral juntam-se ainda mais objetivos como - analisar junto a literatura de referência na área a atuação dos intérpretes de LIBRAS nas Instituições de ensino; verificar junto aos intérpretes e da comunidade escolar a importância da atuação e o real direcionamento do trabalho desses profissionais; propor sugestões de melhorias de trabalho do intérprete na comunidade escolar investigada.

## **Procedimentos**

Como procedimento para realização deste projeto considerou-se as seguintes etapas: Elaboração do problema; Seleção da bibliografia; definição dos instrumentos de coleta de dados; realização da pesquisa; apresentação e análise dos resultados; interpretação e conclusão.

O presente projeto ocorreu em março de 2020, período em que foi oficializada pela Organização Mundial da Saúde a pandemia por COVID 19. Com o fechamento das escolas, a pesquisa ocorreu de maneira limitada, por meios de aplicativos de troca de mensagens e aplicação de questionários com os sujeitos selecionados, obedecendo aos protocolos de manutenção da saúde e prevenção a COVID 19.

Foram realizadas as devidas autorizações, através de um pedido de autorização realizado da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Corda (Anexo 1), do diretor da escola Professor Galeno Edgar Brandes – Complexo Educacional (Anexo 2), Dos interpretes de LIBRAS (Anexos 3 e 4) e do aluno (Anexo 5).

### **Etapas**

A condução da pesquisa considerou alunos da unidade de ensino que se enquadrassem na condição de deficientes auditivos ou surdos com deficiência intelectual. Em um primeiro momento foram selecionados seis alunos sem estabelecer limite de idade, apenas considerando a deficiência que possuíam. Desses, foram excluídos quatro e aplicado o questionário nos dois restantes. Considerou-se ainda a entrevista com os interpretes da escola.

Na ocasião apenas havia apenas uma disponível com a qual foi feita a aplicação do questionário. As questões foram colocadas da mesma forma, tanto para interprete quanto para os alunos, ambos maiores de idade. A seleção desses alunos foi feita por meio da análise dos laudos apresentados à escola. Também forneceram informações para a pesquisa o secretário municipal de educação do município, o secretário de educação da rede estadual de ensino e o diretor da escola Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena.

### **Amostra**

Apresenta-se os critérios de inclusão aplicados, bem com, a descrição e caracterização dos sujeitos selecionados para a pesquisa.

### **Critérios de inclusão**

Considerou-se para a pesquisa sujeitos surdos com deficiência intelectual independentemente da idade;

Apresentação de laudo comprobatório;

Que possuíssem capacidade de comunicação escrita;

Que concordassem participar da pesquisa;

E intérpretes que atuam na escola pesquisada.

### **Caracterização da amostra**

Foram selecionados dois alunos da escola, ambos maiores de idade mas que ainda frequentam as turmas de ensino de adultos. Para a caracterização foram analisados os laudos, bem como, os próprios alunos forneceram as informações necessárias, ainda a família e alguns dados documentais da escola (matricula, turma, frequência, etc).

A.F.P (Aluno 1: A1), tem idade de 26 anos, ensino médio atualmente concluído, recebeu da escola atendimento adequado as suas necessidades especiais conforme a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como, a Resolução CNE/CP Nº1/2002 e a Lei Nº 10.436/02 que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em acordo com o Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Todo o processo de entrevista foi acompanhado pela mãe do aluno. Foram observadas algumas dificuldades confirmadas pelo laudo médico apresentado em que A.F.P possui surdez e prejuízo cognitivo moderado e transtorno do comportamento. Possui habilidade escrita em nível considerado bom, apresenta boa compreensão do que lhe é apresentado.

B.S.A (Aluno 2: A2), tem idade de 22 anos, cursando 7º ano do ensino fundamental com matricula no AEE, atendimento educacional especializado conforme a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como, a Resolução CNE/CP Nº1/2002 e a Lei Nº 10.436/02 que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em acordo com o Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

B.S.A é surdo com deficiência na fala, agitação psicomotora e prejuízo cognitivo severo embora consiga se expressar na escrita. Portador do CID H905+H913 com acompanhamento psicossocial pelo Centro de Atenção Psicossocial. Todo o processo de entrevista foi acompanhado e auxiliado pela mãe do aluno.

### **Instrumentos e Técnicas para Recolha de Dados**

Devido ao período de pandemia, parte da entrevista e escuta com a interprete de LIBRAS foi realizada via Whatsapp. O questionário foi entregue a mesma que devolveu dias depois com as respostas necessárias.

Para a recolha de dados com os alunos envolvidos utilizou-se algumas técnicas possíveis:

- Escuta direcionada as mães dos alunos onde abordou-se aspectos comportamentais, de desenvolvimento e sociabilidade.
- Escuta com os alunos com intuito de criar um clima de confiança para entendimento do processo de pesquisa.

Aplicação dos questionários juntos aos alunos com suporte das mães no processo de compreensão e respostas.

Pesquisa documental a partir dos laudos e informações obtidas junto a escola.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **A história da Educação de Surdos em Barra do Corda**

A história da Educação de Surdos em Barra do Corda envolve o interesse e a dedicação dos primeiros intérpretes do município. Um esforço conjunto de meia dúzia de pessoas que buscou todas as formas possíveis de difundir a LIBRAS e a inclusão de surdos na educação.

Em 2005 a Fundação Pestalozzi, entidade que atendia e cuidava de crianças com deficiência, realizando trabalho educacional e provendo outras assistências, instituiu uma parceria com a Pastoral do Surdo da Diocese de Grajaú fomentando o primeiro curso de LIBRAS promovido em Barra do Corda. Este curso tinha apenas nível básico e a procura não foi bem sucedida devido à falta de conhecimento da população e a falta de mercado de trabalho para o tradutor/intérprete no município (Barbosa; Silva, 2017).

A partir dessa iniciativa, a APAE de Barra do Corda se integra a essa parceria promovendo curso de LIBRAS para professores com suporte e colaboração de alunos surdos atendidos pela unidade.

Em 2007 a escola estadual Arlindo Ferreira de Lucena passa a trabalhar no atendimento de alunos surdos em turma multisseriada com aproximadamente 20 alunos. Contudo, por muito tempo essa foi a única escola a prestar esse atendimento, pois não havia por parte do poder público nenhuma iniciativa tangente a educação de surdos ou a formação para LIBRAS (Barbosa; Silva, 2017).

Em 2013 foi criada a Coordenadoria de Educação Especial Vinculada à Secretaria de Educação cujas responsabilidades e atribuições inseriam uma reformulação e implantação de políticas educacionais para a inclusão. Contudo, somente em 2016 foram definidas as

ações para a inclusão de alunos surdos no ensino regular municipal, bem como, as adequações necessárias ao seu atendimento (Barbosa; Silva, 2017).

Nesse tocante, em 2016 o número de escolas que atendiam a surdos aumentou para 4 e as demais foram incluídas na proposta da Coordenadoria de Educação Especial para serem adequadas a esse atendimento. Foram realizadas formações importantes sobre a inclusão dentro da jornada pedagógica de 2016 e outras estão sendo programadas para os próximos meses, contemplando a educação especial, a inclusão e a formação para intérpretes (Barbosa; Silva, 2017).

Em 2017 a educação especial no município passa por um processo de reformulação e também de reconhecimento, uma vez que, as ações ainda encontravam-se em fase de planejamento e articulação. Até 2019 ainda não havia um programa específico para a formação de intérpretes ou programas direcionados a estruturação das escolas.

Para conseguir um parâmetro sobre o trabalho e os desafios do tradutor e intérprete de LIBRAS na inclusão de alunos surdos com deficiência intelectual em Barra do Corda – MA foram entrevistados dois alunos surdos com deficiência intelectual, maiores de idade e um intérprete que atua na educação especial do município. As discussões a seguir denotam a perspectiva dos entrevistados a partir do questionário aplicado (Apêndice A).

### **Eixos da pesquisa**

A seguir apresenta-se as tabelas com as respectivas respostas ao questionário aplicado, configurando o parecer dos alunos surdos com deficiência intelectual e da intérprete de LIBRAS, considerando-se três eixos:

Eixo 1 – Atuação/função do intérprete

Eixo 2 – Metodologia e Currículo

Eixo 3 – Desafios, Legislação e estratégias para inclusão

**Tabela I: Eixo 1**

<b>Atuação/função do intérprete</b>	
<b>Q1. Qual o papel do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Reconhecem a importância
Alunos	Reconhecer a importância
<b>Q2. Qual o papel do intérprete educacional?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Buscam atuar dentro de suas funções
Alunos	Entendem as diferenças
<b>Q3. A atuação do intérprete é coerente com suas atribuições?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Considera que não em muitas vezes
Alunos	Considera que sim
<b>Q4. A comunidade escolar reconhece quais as funções do intérprete?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Considera que na maioria das vezes sim
Alunos	Considera que na maioria da vezes sim
<b>Q5. A quantidade de intérpretes atuantes na educação especial do município é suficiente para a demanda de alunos surdos?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Não

Alunos	Não
--------	-----

Tabela II: Eixo 2

<b>Metodologia e Currículo</b>	
<b>Q6. Qual é a pedagogia direcionada à educação de surdos?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Pedagogia de interação dentro do parâmetros e normas
Alunos	Pedagogia de interação dentro do parâmetros e normas/improviso
<b>Q7. Os intérpretes possuem adequada formação?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Sim, mas poderiam melhorar quanto a isso
Alunos	Sim
<b>Q8. Os currículos dos cursos de formação de professores tem atendido ao disposto no Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Em partes
Alunos	Em partes
<b>Q9. A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 garante a acessibilidade dos surdos e trona-se base legal para que se efetive a comunicação por meio da LIBRAS em diversos âmbitos. Quais os benefícios diretos dessa lei na escola e na inclusão de alunossurdos?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Consideram o acesso
Alunos	Consideram o acesso

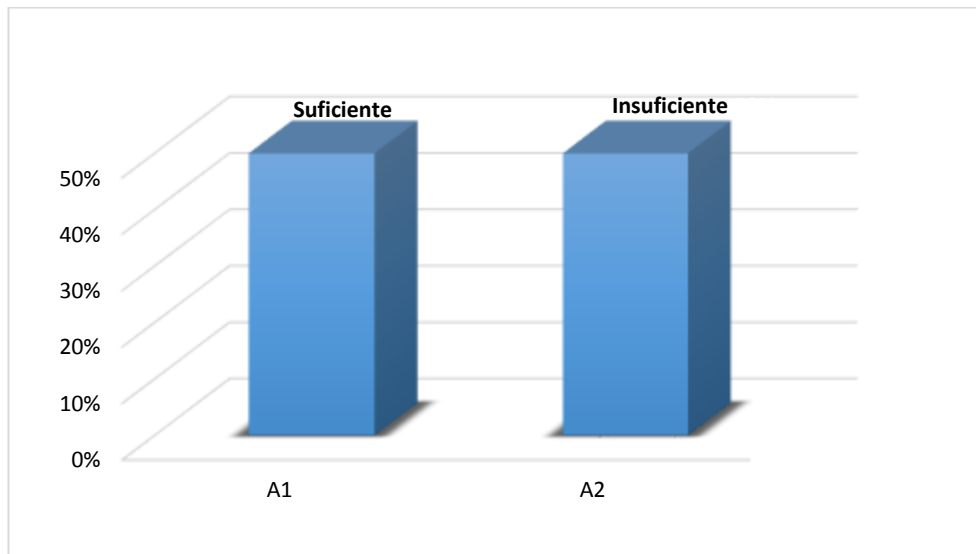
Tabela III: Eixo 3

<b>Desafios, Legislação e estratégias para inclusão</b>	
<b>Q10. Quais os desafios encontrados pelo tradutor intérprete de LIBRAS no desenvolvimento do processo de inclusão, ensino e aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Reconhecimento do trabalho
Alunos	Metodologias
<b>Q11. Que meios esse profissional utiliza para transpor as dificuldades e exercer seu papel na efetivação da inclusão educacional?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta/segmento</b>
Intérpretes	Informação

### Análises e Discussões

As primeiras cinco questões buscaram compreender a percepção dos entrevistados sobre o papel do intérprete, sua atuação, o reconhecimento de suas funções e importância na inclusão de alunos surdos e com deficiência intelectual, bem como, se os entrevistados consideram que a quantidade de intérpretes existentes no município atende à demanda.

Os alunos consideraram que o intérprete de LIBRAS bem como o educacional possuem papel essencial na inclusão e aprendizagem do surdo com deficiência intelectual apontando sua atuação como fundamental e reconhecendo suas funções e importância no processo de inclusão. Em relação a quantidade de intérpretes existentes no município um aluno considerou suficiente para a demanda, entretanto, o outro aluno entrevistado apontou que o quadro de intérpretes pode não ser suficiente.



**Figura 1 – Percepção dos alunos quanto a quantidade de intérpretes**

Para o intérprete entrevistado sua função é essencial, entretanto, a profissional afirmou que nem sempre suas funções se restringem a interpretação, há ainda quem confunda o intérprete como um professor auxiliar em sala de aula. A profissional entrevistada apontou que apesar de importantes melhoras no que tange a ampliação do quadro de intérpretes atuantes no município, ainda é insuficiente para a demanda existente.

Discutindo essas respostas considera-se que a escola deve favorecer o processo de inclusão em diferentes frentes. Nesse ponto concorda-se com as observações de Sawasaki (2015) que infere: “A educação inclusiva implica processos para aumentar a participação dos estudantes e a redução de sua exclusão cultural, e comunitária nas escolas locais. Visa à melhoria das escolas, tanto em relação ao corpo docente como aos alunos. A preocupação em superar as barreiras antepostas ao acesso e, em especial á participação do aluno, pode servir para revelar as limitações de carácter mais geral de instituição do ensino, quando do atendimento à diversidade dos alunos”.

É importante considerar que a escola é o eixo central da inclusão, as cobranças também podem partir dela para que as melhorias necessárias sejam implantadas.

O segundo bloco de questões tratava dos aspectos pedagógicos e da formação do intérprete para atuação na educação especial. Sobre isso, os alunos entrevistados relacionaram que a pedagogia direcionada à educação de surdos tem como base essencial levar ao conhecimento do surdo seus direitos e as políticas públicas existentes no sentido de promover sua adequada inclusão. Ambos consideraram que os interpretes possuem adequada formação e que os currículos dos cursos de formação de professores têm atendido ao disposto no Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005. Além disso apontaram que a regulamentação da Lei nº 10.436/2002 que garante a acessibilidade dos surdos e torna-se base legal para que se efetive a comunicação por meio da LIBRAS em diversos âmbitos tem gerados benefícios diretos na inclusão de alunos surdos especialmente no atendimento especializado.

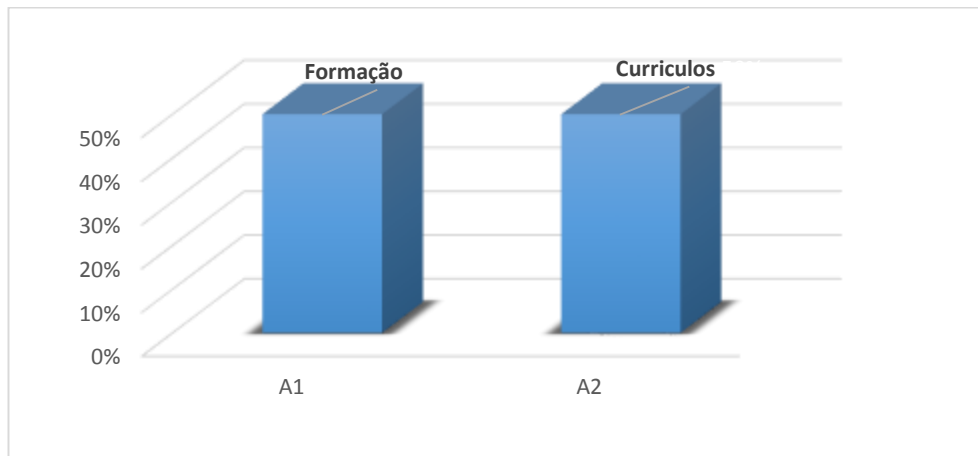
A interprete entrevistada pontuou que os interpretes possuem formação, mas que precisam de aperfeiçoamento regular. Indicou ainda que os cursos de formação têm deixado a desejar quanto ao disposto no Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005 pois a LIBRAS ainda não faz parte dos currículos desses cursos de modo que a capacitação de interpretes e feita em cursos à parte de suas formações iniciais. Quanto a Lei nº 10.436/2002, a interprete denotou que tal lei foi um importante passo para a inclusão dos surdos, mas que ainda falta um longo caminho para seja efetivada por completo em suas múltiplas diretrizes.

As leis supracitadas possuem papel fundamental por fornecerem bases para que a profissão de tradutor/intérprete seja reconhecida e fomentada. Oliveira (2012) nos diz que:

“Uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos com necessidades educativas especiais, especificamente os surdos, é derrubar as barreiras referentes à comunicação. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, assegura que os discentes surdos sejam instruídos em língua de sinais brasileira (LIBRAS) como primeira língua (L1) enquanto que a segunda (L2) seja o português em sua modalidade escrita ou oral. Uma forma de diminuir este problema seria as escolas oferecerem a todos os alunos a disciplina de LIBRAS, pelo menos uma vez por semana, para que os alunos ouvintes possam aprender LIBRAS para, assim, conseguirem se comunicar com os amigos surdos, sem a presença do intérprete de LIBRAS o tempo todo”.

O terceiro bloco de questões tratou de aspectos gerados pela legislação vigente no país e sobre os desafios encontrados pelo tradutor intérprete de LIBRAS no desenvolvimento do processo de inclusão, ensino e aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem, bem como, os aspectos pedagógicos dessa inclusão.

Os alunos entrevistados apontaram que um dos maiores desafios é criar estratégias para melhor interpretação e comunicação sem sala de aula. Consideraram que o ideal seria o professor bilíngue por garantir uma maior dinâmica de comunicação e ensino concomitantes. Relataram que a estratégia mais usada é a socialização entre alunos ouvintes e surdos. No parecer da intérprete os maiores desafios centram-se na formação dos professores e nos currículos dos cursos da área de pedagogia.



**Figura 2 – Desafios do interprete na educação inclusiva segundo a profissional entrevistada**

A profissional entrevistada observou que os meios utilizados são geralmente relacionados à socialização dos alunos e considerou que o intérprete deve estar presente em sala de aula até pela questão de não sobrecarregar o professor, mas, é a favor também de que o professor seja bilíngue pois assim poderiam discutir melhores estratégias de comunicação para que o ensino e aprendizagem em LIBRAS se tornasse mais eficiente inclusive para o atendimento das necessidades advindas da deficiência intelectual dos alunos surdos.

É importante ressaltar que existe uma concepção sobre o bilinguismo como uma maneira diferenciada ou mais eficiente, mas, nesse contexto, atenta-se para o posicionamento de Cavalcante; Soares e Santos (2015) que denotam:

“Assim, se observa que mesmo não estando tão explícito a concepção de educação de surdos dessas profissionais, evidenciamos que há intrinsecamente uma relação com os indícios de uma “concepção Bilinguista”, partindo do pressuposto das ações que as professoras utilizam para desenvolverem seu trabalho, com o uso de materiais visuais, levando assim em “consideração” o canal viso-espacial, meio pelo qual os alunos surdos sentem facilidade de contextualizar o que está sendo repassado na sala de aula. Supomos

entre outras reflexões, que aos poucos os professores vão introduzindo no espaço escolar, timidamente o desenvolvimento de uma concepção com carácter bilinguista”.

O último bloco de questões se refere a Lei nº 13.146/2015, às estratégias de ensino e às sugestões dos entrevistados sobre o assunto abordado.

Questionados sobre o efetivo cumprimento da Lei nº 13.146/2015 que amplia e garante o acesso educacional e social da pessoa com deficiência independente de suas limitações (surdos, deficientes visuais, pessoas com deficiência intelectual, pessoas com baixa mobilidade, etc.) os alunos pontuaram que a lei não está sendo cumprida em sua integralidade uma vez que, no parecer deles, há necessidade de profissionais especializados, recursos e estrutura para o atendimento de surdos com deficiência intelectual.

Sobre as estratégias e técnicas utilizadas pelos tradutores intérpretes de LIBRAS no processo de tradução e interpretação para garantir melhor desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem, os alunos denotaram que os interpretes tentam variar tais estratégias usando a datilologia, ilustrações e expressões faciais que facilitam significativamente a aprendizagem dos conteúdos em sala de aula.

Apontaram ainda como sugestão em termos de políticas públicas para que o papel do ILS que atuam no EFI seja esclarecido, bem como, para que seja facilitada a atuação desses profissionais no processo de inclusão educacional e social, a criação de ações educativas que privilegiem esses profissionais e os envolvam de modo a serem reconhecidos em sua importância dentro do processo de inclusão.

Na compreensão da intérprete a Lei nº 13.146/2015 não tem sido cumprida no que tange ao atendimento, contudo, pontuou que o acesso educacional das pessoas com deficiência tem melhorado gradativamente. Sobre as estratégias e técnicas utilizadas pelos tradutores intérpretes de LIBRAS no processo de tradução e interpretação para garantir melhor desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem, a interprete considerou que os recursos para o atendimento são escassos na maioria das vezes e que muito se faz pelo improvisado.

Sobre as políticas públicas para que o papel do ILS que atuam no EFI seja esclarecido, bem como, para que seja facilitada a atuação desses profissionais no processo de inclusão educacional e social, a interprete considerou que existem muitos pontos a serem repensados e muito a se refletir por parte do poder público no tocante à inclusão. Sugeriu que sejam percebidas as necessidades dentro dos cursos de formação para que seja possível atingir um nível de melhor qualidade na formação dos profissionais e o cumprimento efetivo e completo do que existe nas leis direcionadas a essa temática.

Os resultados apontam para a necessidade de investimentos nas diversas frentes do processo inclusivo que norteia a educação de surdos com múltiplas deficiências, no caso, com deficiência intelectual.

É preciso além de uma melhor formação para professores e intérpretes, buscar meios que facilitem o trabalho de ambos profissionais atendendo às necessidades dos alunos surdos com deficiência intelectual.

As discussões a seguir são baseados em uma das grandes dificuldades de inclusão dos alunos surdos nas salas regulares que é a compreensão da importância da LIBRAS e o trabalho dos intérpretes. É preciso salientar que o reconhecimento da LIBRAS como

primeira língua da comunidade de surdos está amparada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A Lei foi criada devido à luta pela conquista de direitos dos surdos em espaços de cidadania a exemplo de: escola, sociedade, igreja e outros que os levem a adquirir independência.

A inclusão leva a reconhecer a importância da LIBRAS no âmbito escolar, profissional e da sociedade em geral. No estudo realizado foram abordadas importantes considerações relacionadas as contribuições da lei 10.436 essas contribuições se tornaram necessários para dar sustentabilidade às nossas análises, e em particular, à importância da língua de sinais para o surdo, dentro do contexto educacional. Assim, com base no levantamento de dados nos objetivos propostos, foi possível perceber que alguns aspectos relevantes da educação de surdos estão passando despercebidos pelos professores implicando diretamente nos parâmetros para o desenvolvimento no processo de aprendizagem do sujeito surdo com deficiência intelectual.

Ao se realizar essa análise precisa das atuações e relações entre professores e profissionais interpretes e sua vigência e aplicabilidade observou-se que apesar dos impasses com respeito as diferenças os desafios á atuação educacional da LIBRAS estão sendo superados e enfrentados de forma que muitos professores já possuem uma visão positiva da educação de surdos.

A gestão educacional pontuada para resultados eficazes passa pelo ensino e vivencia cotidiana, deparando-se no contexto analisado com professores que buscam sempre dar o melhor para seus alunos com a consciência de melhorar a técnica de ensino de Libras numa abordagem de qualificação, ao aperfeiçoamento a fim de que realize sua função da melhor maneira com o intuito de melhores resultados do educando.

É preciso, notadamente, em face da pesquisa feita entender que fortalecer as conquistas e buscar novos rumos através de experiências mais concretas para a otimização de atividades educacionais no ensino sempre será um desafio pertinente, especialmente, aos professores que atuam diretamente na sala de aula e no contato com a diversidade dos alunos em múltiplos aspectos. Ensejando definir melhor qual a perspectiva da inclusão em face ao trabalho docente, primeiramente, buscou-se analisar qual a percepção que os entrevistados têm sobre o preparo dos professores para atuar em salas com alunos surdos e com deficiência intelectual.

Tanto os alunos quanto a intérprete afirmaram que entende que os professores em maioria estão preparados, a intérprete pontuou ainda que todos os professores da escola participaram das formações propostas em 2014, 2015 e 2017. Este resultado denota que existe a percepção sobre a importância da formação para o trabalho de inclusão e atendimento a alunos com necessidades especiais. Sentir-se preparado é um fator muito importante segundo Caymoni (2013, p. 24):

“É imprescindível uma auto avaliação de sua condição enquanto agente educador, especialmente no que tange a inclusão. Mas, entretanto, não podemos recair no conceito de que sentir-se preparado é de fato estar preparado para o trabalho pedagógico que incide a inclusão de alunos surdos em turmas regulares. Cabe aqui, mediante tudo, reafirmar que o professor sentindo-se apto a incluir tende a trabalhar nessa perspectiva e isso é positivo”.

Outro ponto importante da pesquisa é a compreensão que o professor tem sobre o trabalho do intérprete de LIBRAS. Segundo a intérprete entrevistada, muitos já entendem bem a função do interprete, embora ainda haja professores que não consigam compreender a atuação desse profissional em sala de aula. Atualmente utiliza-se uma

pedagogia de inclusão que baseia-se na inclusão mostrando-se ser benéfico para a educação de todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades.

A inclusão é possível e aumenta as possibilidades dos indivíduos identificados com necessidades especiais de estabelecer significativos laços de amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente e de serem membros ativos na construção de conhecimentos. Esses são muitos dos benefícios trazidos por um ambiente de inclusão social. (Botelho, 2002).

A introdução do intérprete em sala de aula é um avanço importante, mas sugere-se que os professores busquem empenhar esforços para aprender a língua dos sinais na busca do dever de todo professor de escolas inclusivas, aprender a LIBRAS para conseguir se comunicar com seus alunos não ouvintes sem a presença de um intérprete, ou seja, de forma muito mais natural e humana, ou, pelo menos, reconhecer a função do intérprete no contexto pedagógico da inclusão (Botelho, 2002).

É importante ressaltar que a compreensão sobre a função do intérprete em sala de aula também pode ser decorrente dos conhecimentos adquiridos nas formações específicas, uma vez que, a maioria dos professores participou de tais eventos, segundo informações da escola. Compreender a inclusão sob a perspectiva da integralidade também é essencial no atendimento ao aluno surdo.

A polêmica em torno do aprendizado do aluno surdo se dá a partir da perspectiva de que sendo uma sala exclusiva de surdos eles interagiriam melhor por se sentirem à vontade entre alunos com a mesma deficiência. Essa perspectiva vai contra todos os princípios da inclusão, pois, uma sala separada indica e evidencia que aqueles alunos não tem

capacidade de aprender ou se socializar com os demais e isso é segregar. Segundo Amman (2002, p. 39):

“Imagine uma escola com quatro alunos surdos separados em uma sala com atendimento diferenciado. Esses alunos, tendo sido separados dos demais nos processos educacionais, se sentiriam incentivados a socializar com alunos ouvintes? Se sentiriam como iguais? E qual a perspectiva dos alunos ouvintes em relação esses surdos? Tangente à inclusão não se pode marginalizar alunos com necessidades especiais impondo-lhes uma incapacidade não comprovada. Ademais, o vocábulo “inclusão” já fala por si”.

Na perspectiva do autor não se deve separar alunos surdos de ouvintes crendo que isso facilitaria o aprendizado, alunos surdos não são menos inteligentes ou incapazes de aprender, são apenas surdos e a escola deve prover o adequado atendimento em salas regulares.

No Brasil, a língua de sinais é oficial como língua de uso dos surdos. É garantida pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e é interessante notar também que quase todos os Estados brasileiros já têm em seu quadro a lei que defende língua de sinais e a torna de uso oficial nestes Estados. Falar da importância desta lei refere-se ao grau de controle das formas de uso do processo. Assim o processo de enquadramento da língua de sinais no currículo é garantido por lei. A educação de surdos, seja na escola de surdos, seja na família, no âmbito profissional e na sociedade como um todo deve determinar e controlar, segundo a lei, a presença da língua de sinais garantindo sua proficiência entre os professores, funcionários e demais membros do contingente escolar no que tange a comunicação, acesso e inclusão dos alunos surdos, portanto, não é função do intérprete elaborar metodologias e sim promover a comunicação e inserção social da criança surda em ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final da pesquisa constata-se que a inclusão de alunos surdos com deficiência intelectual em Barra do Corda ainda enfrenta muitos desafios. A concepção sobre a legislação vigente mostra-se correta por parte dos entrevistados, mas denotam certa insatisfação com o panorama em que se encontra a inclusão.

Constata-se que existem carências no que tange os currículos dos cursos de formação e que o nível de qualificação dos intérpretes ainda é básico. Embora os alunos tenham considerado boas as estratégias e técnicas utilizadas pelo intérprete em sala de aula, a interprete entrevistada alegou faltar recursos e que muitas vezes o improvisado é o mais utilizado para que os alunos surdos com deficiência intelectual consigam assimilar os conteúdos.

É preciso também que professores e demais profissionais da educação se engajem, tenham compromisso e busquem se aperfeiçoar e aprender a construir a comunicação com os alunos surdos sem depender apenas do intérprete. É fundamental ainda que a função desse profissional seja amplamente debatida e conste nas grades de programação das formações e jornadas pedagógicas.

Algumas perspectivas dos entrevistados denotam problemas na realidade da educação de surdos, mesmo com a legislação vigente no suporte ao intérprete e a utilização da LIBRAS, a comunicação ainda é um dos desafios pela carência de formação mais adequada e baixa quantidade de profissionais diante da demanda.

Infelizmente, é preciso ressaltar que o interprete de LIBRAS, muitas vezes assume responsabilidades que não lhe competem indo além da comunicação e sendo um tipo de “suporte” para alunos e suas famílias, uma vez que, muitos pais desconhecem também a real função desse profissional lhe impondo a responsabilidade do cuidado.

Sugerimos que novas ações específicas e direcionadas sejam integradas às agendas educacionais, pois, infelizmente, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não contemplam ações direcionadas aos alunos surdos, mesmo nas escolas onde o atendimento já acontece.

Urge que campanhas informativas, formações específicas e cursos de LIBRAS sejam elaboradas e implementadas como meio de suprir necessidades básicas do sistema educacional tangente à inclusão dos alunos surdos em salas regulares.

É preciso também que professores e demais profissionais da educação se engajem, tenham compromisso e busquem se aperfeiçoar e aprender a construir a comunicação com os alunos surdos sem depender apenas do intérprete. É fundamental ainda que a função desse profissional seja amplamente debatida e conste nas grades de programação das formações e jornadas pedagógicas.

Ao fim, observamos que ainda faltam muitos passos importantes para que as escolas e seus agentes trabalhem em prol da inclusão, mas, não devemos cobrar apenas do poder público, é preciso que nós enquanto profissionais e conhecedores da realidade não fechemos os olhos para os problemas e para a falta de compromisso por parte de muitos e, busquemos atuar em prol das mudanças necessárias. É preciso ainda, comprometimento e ação do poder público, bem como, reflexão e cobrança por parte da sociedade que não pode se auto aclamar isenta do processo de inclusão como todo.

Por fim, conclui-se que o desafio do tradutor intérprete de LIBRAS na inclusão de alunos surdos e com deficiência intelectual associa-se essencialmente com falta de estruturação, deficiências na formação e nas propostas curriculares dos cursos de graduação, atuação limitada e por vezes improvisada, carência de um número de profissionais que esteja de acordo com a demanda existe. Aponta-se a necessidade de melhor engajamento e ação do poder público no que tange o aspecto didático e pedagógico das escolas e na formação

dos intérpretes, bem como, reflexão e cobrança por parte da sociedade que não pode se auto aclamar isenta do processo de inclusão como todo.

### **Limitações do estudo**

Algumas limitações se apresentaram no decorrer dessa pesquisa, entre as quais, um número reduzido de alunos dentro dos critérios desejados, também a indisponibilidade de interpretes pois a aplicação do questionário foi direcionada a apenas um. Essa configuração dificultou a composição de dados estatísticos através de gráficos por não ter amostra suficiente para um cálculo de percentual e por isso foram utilizadas tabelas com as respostas.

Outro ponto de limitação do estudo foi o fechamento das escolas da rede municipal a partir da pandemia por Covid 19 e a obrigatoriedade do distanciamento social como medida preventiva. Com essas medidas tornou-se mais difícil realizar a pesquisa com um grupo maior de sujeitos.

### **Trabalho futuro**

Considera-se que este trabalho se constitui como passo importante dentro das perspectivas sobre a educação inclusiva na escola pública com ênfase na cidade de Barra do Corda, Maranhão. É importante destacar o conhecimento das pessoas, especialmente, interpretes e usuários do atendimento educacional especializado sobre a questão que envolve os direitos e as necessidades da pessoa com deficiência. Nesse sentido, outras pesquisas poderão ter como base essas informações para um melhor direcionamento dos seus objetivos e análises e conseqüentemente ampliar a literatura a respeito da temática aqui abordada.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Amman, C. B. F. (2002). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. In: Caderno Cedes, vol 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.
- Aquino, J.N., Napole, N. (2008). DI na escola: conhecimento e atuação do professor de educação física. 2008. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Educação Física) - Academia de Ensino Superior, Sorocaba.
- Bakhtin, M.(1990). O discurso no romance. Tradutora F. Bernardini et al. In: Bakhtin, M. Questões de Literatura e estética. São Paulo. Hucitec, 1990.
- Barkley, R. A.(2012). Transtornos e deficiências na escola: guia completo para pais professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed.
- Batista, C. A. M.(2006). Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP.
- Beltrame. A. (2016). Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez.
- Bloom, Y. (1990). Objetos e símbolos: A comunicação e suas opções. Monograph, Austrália: North Rocks Press.

Bosco, I. C. M. G., Mesquita, S. R. S. H., Maia, S. R. (2010). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla. Brasília – [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, MEC/SEESP.

Botelho, A. C. (2008.). A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu. 117 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), São Paulo.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil (1989). Lei que assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências: Lei nº 7853/89.

Brasil (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia.

Brasil (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96.

Brasil (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC.

Brasil (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/ SEESP.

Brasil (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF.

Brasil, (2007). PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.

Brasil, (2010). Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Cader-Nascimento, F.A. A. A., Costa, M.P.R. (2003). Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas. *Temas em Psicologia*, v. 11, n. 2, p. 85-96.

Campos, C. B. (2014). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas surdas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará.

Cavalcante, R. S. C. (2016). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160.

Caymoni, Cristiane Bonifácio, et al. A inclusão do aluno surdo na Rede Regular de Ensino. Revista Mundo & Letras, José Bonifácio, São Paulo, Mai.

Cortes, M.M. (2008). Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez/ SEESP/SEED/MEC – Brasília/DF

Cunha, A. E. (2007). Afetividade na prática pedagógica: educação, TV e escola, Rio de Janeiro: Wak.

Freire, P (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P (2001). Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: UNESP.

Galvao, N.C. S. S., Miranda, T. G. (2013). Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. Rev. bras. educ. espec. [online]. vol.19, n.1, pp.43-60.

Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Glate, M. Q., Nogueira, V. L. (2010). Perspectivas Pedagógicas na Escola de Surdos de Santa Maria. Revista do Centro de Educação. N20. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/seesp/2002/02/a3.htm>>.

Góes, M.C.R., Tartuci, D. (2015). Alunos Surdos e Experiências de Letramento. Karnopp, Lodenir Becker; Pereira, Maria C. da Cunha. Lodi, Ana C. B.; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de. Fernandes, Eulália. (Orgs.) Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação. p. 289-301.

Goldgeld, M. (2002). A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-Interacionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus editora.

Gomes, A., Fernandes, A., Batista, C., Salustiano, D., Mantoan, M. T., Figueiredo, R. (2007). Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental. Secretaria de Educação Especial.

Guarinello, C. (2006). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

Lima, D. M. C. A. (2006). Educação infantil saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4ª, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial.

Lorenzetti, M. (2002). A criança surda: linguagem, cognição, numa perspectiva interacionista. São Paulo: Plexus.

Mantoan, M.T. E., PRIETO, R. G., ARANTES, V. A. (2006). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.

Marturano, E. M. (2009). Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 135- 142, maio/ago.

McInnes, J. M., Treffry, J. A (2011). Surdocegos: Guia prático. Buffalo, New York: Universidade de Toronto.

Mendes, A. C. (2004). Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez. In: Silva, A. C.; NEMBRI, A.G. Porto Alegre: Mediação.

Mendes, E. G., Tannús-Valadão, G., Milanesi, J. M., Ebenezer T., Santos, T.H. (2002). Declaração de Salamanca (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora.

Milanez, S. G.C. O aluno com Surdez. Disponível em:<<http://www.professorguilherme.net/libras/arquivos/conteudo/O%20ALUNO%20COM%20SURDEZ.htm>>. Aces

Ministério da Educação (1994). Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Ministério da Educação (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação (2000). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. /Ministério da Educação – Brasília: MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\\_esp\\_ref.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf)>

Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica>>

Nascimento, F. A. A. C. (2006). Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. [4. ed.] / Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, prof. Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.

Oliveira Neta, A. S. (2013). A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual. - Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).

Oliveira, M. M. B. C. (2008). Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas. Brasília: SEED/MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/ssp/.../experiências educacionais inclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/ssp/.../experiencias_educacionais_inclusivas.pdf)>.

Pereira, C. D., Pires, Y. R. (2017). Práticas curriculares no atendimento educacional especializado: entre o proposto e o vivido. In: IX seminário internacional as redes educativas e as tecnologias: Educação e democracia - aprender ensinar para um mundo plural e igualitário. Rio de Janeiro.

Pereira, W. M. B. P., Mendes, G. M. L. M. (2018). Práticas pedagógicas no ensino regular e atendimento educacional especializado: inclusão do aluno com deficiência intelectual. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

Prieto, M. C. (2008). Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C.; Kathryn, H. M.; Campos, S. R.; Teske, O. Letramentos e minorias. Porto Alegre: Mediação.

Quadros, R. M. (2004). O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP.

Quadros, R. M. (2007). Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162.

Ropoli, E. A. et al. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: Escola Comum Inclusiva.

Sá, E. D. (2007). Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial Cnotinfor Potugal.

Sassazaki, R. K. (1997). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Saussure, F. (1991). Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix.

Thiollent, M. (1986). Metodologia da pesquisa - ação. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Van Dijk, J. (1968). Movement and communication with rubéola children. Madrid: ONCE.  
Tradução: Dalva Rosa. Conferência Científica em Educação Especial Reunião Geral  
Anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha. São Paulo: AHIMSA.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A: Questionário**



**ACADÊMICA: PROF. MESTRA JACILEIDE BARBOZA ARAÚJO**

**ORIENTADORA: PROF. DOUTORA ISABEL CORREIA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**TEMÁTICA: EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

**O TRABALHO E OS DESAFIOS DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA – MA**

1. Qual o papel do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar?
2. Qual o papel do intérprete educacional?
3. A atuação do intérprete é coerente com suas atribuições?
4. A comunidade escolar reconhece quais as funções do intérprete?
5. A quantidade de intérpretes atuantes na educação especial do município é suficiente para a demanda de alunos surdos?
6. Qual é a pedagogia direcionada à educação de surdos?
7. Os intérpretes possuem adequada formação?

8. Os currículos dos cursos de formação de professores tem atendido ao disposto no Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005?
9. A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 garante a acessibilidade dos surdos e trona-se base legal para que se efetive a comunicação por meio da LIBRAS em diversos âmbitos. Quais os benefícios diretos dessa lei na escola e na inclusão de alunos surdos?
10. Quais os desafios encontrados pelo tradutor intérprete de LIBRAS no desenvolvimento do processo de inclusão, ensino e aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem?
11. Que meios esse profissional utiliza para transpor as dificuldades e exercer seu papel na efetivação da inclusão educacional?
12. Efetivamente, qual profissional seria mais indicado para atuar na inclusão de surdos no EFI: O professor bilíngue ou o intérprete? Por que?
13. A Lei nº 13.146/2015 amplia e garante o acesso educacional e social da pessoa com deficiência independente de suas limitações (surdos, deficientes visuais, pessoas com deficiência intelectual, pessoas com baixa mobilidade, etc.). Essa lei tem sido efetivamente cumprida? Quais os entraves que dificultam a aplicação legal do direito da pessoa com deficiência?
14. Quais as estratégias e técnicas utilizadas pelos tradutores intérpretes de LIBRAS no processo de tradução e interpretação para garantir melhor desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem? Essas estratégias tem garantido bons resultados?
15. O que pode ser feito em termos de políticas públicas para que o papel do ILS que atuam no EFI seja esclarecido, bem como, para que seja facilitada a atuação desses profissionais no processo de inclusão educacional e social?

**Apêndice B: Respostas dos sujeitos da pesquisa**

1. Qual o papel do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar?  
*É interpretar os conteúdos dados aos alunos de  
outra forma e deixar que eles possam entender*

2. Qual o papel do intérprete educacional?  
*É fazer a mediação de sala de aula entre o  
aluno e o professor, além de ajudar*

3. A atuação do intérprete é coerente com suas atribuições?  
*Sim, porque está cumprindo o papel*

4. A comunidade escolar reconhece quais as funções do intérprete?  
*Sim, pois há muitos que já sabem interpretar  
de acordo com a demanda da comunidade escolar*

5. A quantidade de intérpretes atuantes na educação especial do município é suficiente para a  
demanda de alunos surdos?  
*Sim, porque há muitos intérpretes atuando  
em várias escolas de acordo com a demanda*



12. Efetivamente, qual profissional seria mais indicado para atuar na inclusão de surdos no EPI: O professor bilíngue ou o intérprete? Por que?

*Para surdos não ouvintes não pode trabalhar com intérprete, pois ele não entende o que o professor está falando. Então, o professor bilíngue é o mais indicado.*

13. A Lei nº 13.146/2015 amplia e garante o acesso educacional e social da pessoa com deficiência independente de suas limitações (surdos, deficientes visuais, pessoas com deficiência intelectual, pessoas com baixa mobilidade, etc.). Essa lei tem sido efetivamente cumprida? Quais os entraves que dificultam a aplicação legal do direito da pessoa com deficiência?

*Por ser uma lei nova, ainda não foi totalmente cumprida. Os entraves são a falta de recursos humanos e materiais para a implementação da lei.*

14. Quais as estratégias e técnicas utilizadas pelos tradutores intérpretes de LIBRAS no processo de tradução e interpretação para garantir melhor desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem? Essas estratégias tem garantido bons resultados?

*Podem utilizar a linguagem de sinais, o uso de recursos visuais e a interação com os alunos.*

15. O que pode ser feito em termos de políticas públicas para que o papel do ILS (que atua no EPI) seja esclarecido, bem como, para que seja facilitada a atuação desses profissionais no processo de inclusão educacional e social?

*Podem ser feitas campanhas de divulgação e capacitação para os profissionais envolvidos.*

1. Qual o papel do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar?

*Seu papel é facilitar a comunicação entre os alunos ouvintes e surdos, garantindo o acesso à educação e ao conhecimento.*

2. Qual o papel do intérprete educacional?

*É atuar como mediador entre o professor e o aluno surdo, garantindo a compreensão do conteúdo e a participação em sala de aula.*

3. A atuação do intérprete é coerente com suas atribuições?

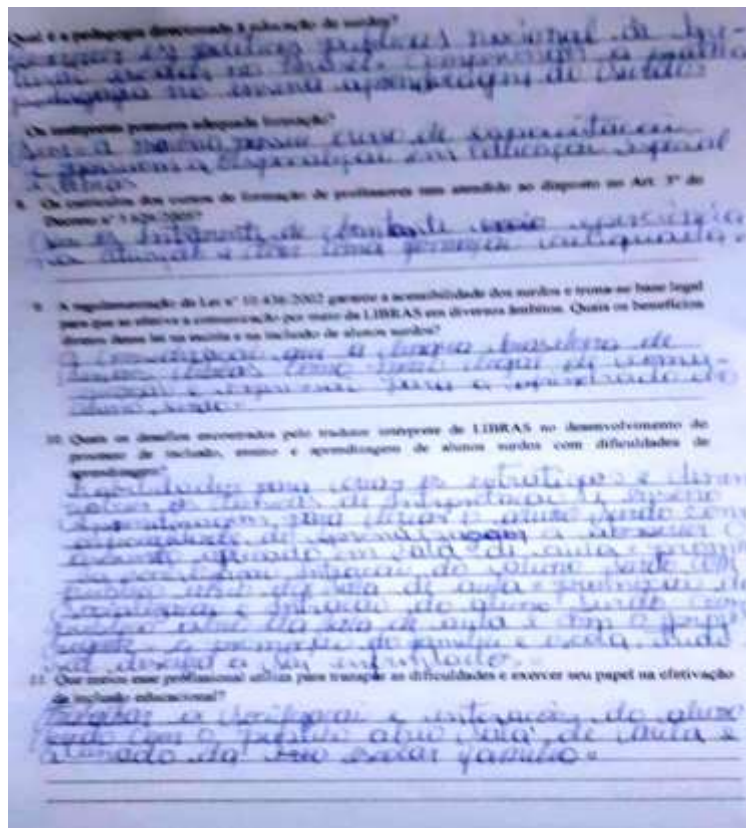
*Sim, pois o intérprete atua dentro de suas atribuições, garantindo a inclusão e o acesso à educação.*

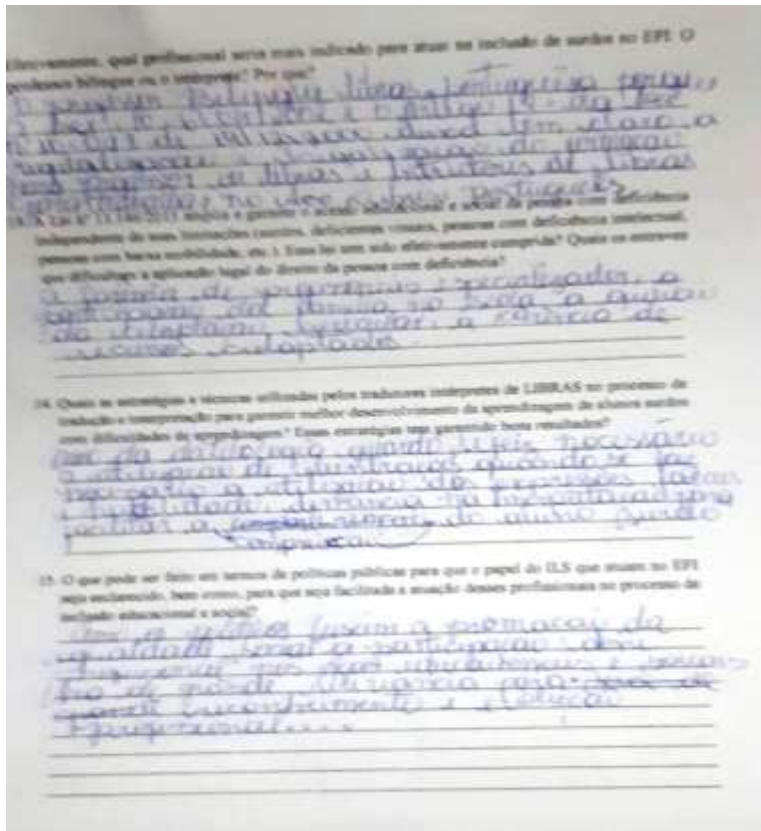
4. A comunidade escolar reconhece quais as funções do intérprete?

*Sim, reconhece a função de facilitar a comunicação e a participação em sala de aula.*

5. A quantidade de intérpretes atuantes na educação especial do município é suficiente para a demanda de alunos surdos?

*Sim, pois há uma equipe de intérpretes que atende a demanda dos alunos surdos.*





1. Qual o papel do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar?  
*Ter um papel de aprendizagem dos alunos por meio da tradução na LIBRAS*

2. Qual o papel do intérprete educacional?  
*Trabalhar juntamente com o professor e proporcionar aos alunos surdos*

3. A atuação do intérprete é coerente com suas atribuições?  
*Quase sempre sim*

4. A comunidade escolar reconhece quais as funções do intérprete?  
*Em parte mas muitas vezes é exigido do intérprete mais que dependem de suas reais funções.*

A quantidade de intérpretes atuantes na educação especial do município é suficiente para a demanda de alunos surdos?  
*Não*

Qual é a pedagogia direcionada à educação de surdos?  
*Uso de trabalho com bases musicais e com que muita cores seja empregada*

1. Os intérpretes possuem adequada formação?  
*A maioria possui curso técnico, mas não há a adequada formação*

2. Os currículos dos cursos de formação de professores tem atendido ao disposto no Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005?  
*De modo respectivo não é possível refletir sobre o conteúdo curricular dos cursos de formação*

3. A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 garante a acessibilidade dos surdos e torna-se base legal para que se efetive a comunicação por meio da LIBRAS em diversos âmbitos. Quais os benefícios dessa lei na escola e na inclusão de alunos surdos?  
*A acessibilidade é de fato o maior benefício para os alunos por meio da inclusão*

4. Quais os desafios encontrados pelo tradutor intérprete de LIBRAS no desenvolvimento do processo de inclusão, ensino e aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem?  
*Além da comunicação existem falhas na pedagogia adotada pelas escolas, cursos de formação específicos e cumprimento da lei*

5. Que meios esse profissional utiliza para transpor as dificuldades e exercer seu papel na efetivação da inclusão educacional?  
*Baixa-se estratégias de socialização*

Efetivamente, qual profissional seria mais indicado para atuar na inclusão de surdos no EPI? O professor bilingue ou o intérprete? Por que?

O intérprete por ele facilita o trabalho do professor não sobrecarregando os docentes na hora de preparar o ensino.

13. A Lei nº 13.146/2015 amplia e garante o acesso educacional e social da pessoa com deficiência independente de suas limitações (surdos, deficientes visuais, pessoas com deficiência intelectual, pessoas com baixa mobilidade, etc.). Essa lei tem sido efetivamente cumprida? Quais os entraves que dificultam a aplicação legal do direito da pessoa com deficiência?

Não tem sido cumprido que o comprometimento de professores, sistemas de ensino e da política pública são os entraves.

14. Quais as estratégias e técnicas utilizadas pelos tradutores intérpretes de LIBRAS no processo de tradução e interpretação para garantir melhor desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos com dificuldades de aprendizagem? Essas estratégias tem garantido bons resultados?

Seleção de professores pela ANEP com alguns cursos tem funcionado bem na inclusão.


15. O que pode ser feito em termos de políticas públicas para que o papel do ILS que atuam no EPI seja esclarecido, bem como, para que seja facilitada a atuação desses profissionais no processo de inclusão educacional e social?

A criação de Políticas Públicas voltada a formação dos professores a respeito da LIBRAS e a implementação dos cursos.

## **ANEXOS**

Anexo 1

Autorização Secretaria Municipal de Educação de Barra do Corda



**Mestrado em Educação Especial.**  
**Mestranda:** Jacileide Barboza Araújo  
**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup> Isabel Sofia Calvário Correia.  
**Temática:** " O Trabalho e os desafios do Tradutor Intérprete de Libras na Inclusão de alunos Surdos com Deficiência Intelectual no município de Barra do Corda – Ma."

O principal objetivo principal desta investigação é demonstrar e conscientizar a sociedade em geral das dificuldades que esse profissional enfrenta para desempenhar o seu papel não só no sentido do "Interpretar" mais também no ensino aprendizagem assim como também no trabalho do processo de inclusão desse aluno público alvo, retratando também a importância dos trabalhos desse profissional nas instituições de ensinos e os sucessos adquiridos.

**Excelentíssimo Sr. Secretário de Educação da prefeitura municipal de Barra do Corda – Ma**  
**Odair Maciel.**

Solicito a vossa autorização para realizar a pesquisa nos estabelecimentos de ensino: Unidade Integrada Isabel Cafeteira, U . I Deputado Galeno Edgar Brandes , APAE Barra do Corda – ma e Unidade Integrada Prof. Galeno E. Brandes – Complexo Educacional, garantindo que todos os dados recolhidos serão apenas para a elaboração de minha dissertação de mestrado e/ou para possível publicação com fins científicos de divulgação de conhecimento .

Barra do Corda, de Março de 2020

Assinatura Odair José Maciel


Assinatura de quem autoriza \_\_\_\_\_

Odair José Maciel  
Sec. Mun. de Educação  
Insc. nº 1182119-CP, de 13/03/2011

Coimbra/Portugal.  
2020.

Anexo 2

Autorização do diretor da escola Professor Galeno Edgar Brandes – Complexo Educacional

 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
Coimbra - Portugal

**Mestrado em Educação Especial.**  
**Mestranda:** Jacileide Barboza Araújo  
**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup> Isabel Sofia Calvário Correia.  
**Temática:** " O Trabalho e os desafios do Tradutor Intérprete de Libras na Inclusão de alunos Surdos com Deficiência Intelectual no município de Barra do Corda – Ma."

O principal objetivo principal desta investigação é demonstrar e conscientizar a sociedade em geral das dificuldades que esse profissional enfrenta para desempenhar o seu papel não só no sentido do "Interpretar" mais também no ensino aprendizagem assim como também no trabalho do processo de inclusão desse aluno público alvo, retratando também a importância dos trabalhos desse profissional nas instituições de ensino e os sucessos adquiridos.

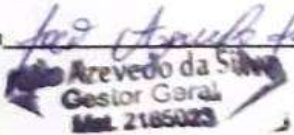
**Excelentíssimo Sr.Diretor/a da Escola Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena.**

Solicito a autorização para realizar a minha pesquisa no seu estabelecimento de ensino , garantindo que todos os dados recolhidos serão apenas para a elaboração de minha dissertação de mestrado e/ou se possível publicação com fins científicos de divulgação de conhecimento.

Barra do Corda, de 17 de maio, de 2020

Assinatura \_\_\_\_\_


Assinatura de quem autoriza José Augusto da Silva



Coimbra/Portugal.  
2020.

Anexo 3

Autorização da intérprete LIBRAS

 ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

**Mestrado em Educação Especial**  
**Nome da mestranda:**  
**Nome da Orientadora:** Professora Isabel Sofia Calvário Correia  
**Título do trabalho:**  
**Breve resumo do propósito da Investigação**

Eu, Jandeneide Fátima de Merois Barbosa (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Dona do Lenda, 20 de março de 2020


Assinatura  
Jandeneide Fátima de Merois Barbosa

**Autorização excepcional**  
Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração deste trabalho, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura  
Jandeneide Fátima de Merois Barbosa

## Anexo 4

### Autorização dos alunos



**Mestrado em Educação Especial.**  
**Mestranda:** Jacinete Barbosa Araújo  
**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup> Isabel Sofia Calvário Correia.  
**Temática:** " O Trabalho e os desafios do Tradutor Intérprete de Libras na Inclusão de alunos Surdos com Deficiência Intelectual no município de Barra do Corda – Ma."

O principal objetivo principal desta investigação é demonstrar e conscientizar a sociedade em geral das dificuldades que esse profissional enfrenta para desempenhar o seu papel não só no sentido do "interpretar" mais também no ensino aprendizagem assim como também no trabalho do processo de inclusão desse aluno público alvo, retratando também a importância dos trabalhos desse profissional nas instituições de ensino e os sucessos adquiridos.

Eu, Bárbara Santana De Almeida (nome) , declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo , que entendi todas as explicações que me foram prestadas que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar da neste estudo.

Barra do Corda, no dia 12 de Maio de 2020

Assinatura Bárbara Santana De Almeida

**Autorização excepcional .**  
Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração deste trabalho , divulgação em encontros científicos e possível publicação desde que previamente verificada por mim.

Assinatura Bárbara Santana De Almeida

Coimbra/Portugal.  
2020.



**Mestrado em Educação Especial**

**Mestranda:** Jacileide Barbosa Araújo

**Orientadora:** Professora Dr.ª Isabel Sofia Calvário Correia

**Temática:** " O Trabalho e os desafios do Tradutor Intérprete de Língua na inclusão de alunos Surdos com Deficiência Intelectual no município de Barra do Corda – Ma."

O principal objetivo principal desta investigação é demonstrar e conscientizar a sociedade em geral das dificuldades que esse profissional enfrenta para desempenhar o seu papel não só no sentido do "interpretar" mais também no ensino aprendizagem assim como também no trabalho do processo de inclusão desse aluno público alvo, retratando também a importância dos trabalhos desse profissional nas instituições de ensino e os sucessos adquiridos.

Eu Cláudia Ferreira Pinto (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar da neste estudo.

Barra do Corda, de 10 de Abril de 2020

Assinatura

Cláudia Ferreira Pinto

**Autorização excecional.**

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração deste trabalho, divulgação em encontros científicos e possível publicação desde que previamente verificada por mim.

Assinatura

Cláudia Ferreira Pinto

Coimbra, Portugal.  
2020.

