

Maritania dos Santos Padilha

Jackson Ronie Sá-Silva

Práticas pedagógicas na educação de surdos no Ensino Médio





Maritania dos Santos Padilha

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (Intervale). Licenciada em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Professora Intérprete de Libras pela Rede Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2472-4428>

E-mail: maritanciasantos30@gmail.com



Jackson Ronie Sá-Silva

Professor Associado do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA) e Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / UEMA / CNPq). Doutor em Educação pela UNISINOS. Pós-Doutor em Educação pela UFRGS. Professor no Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - UEMA). Professor no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Professor no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede na Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI/UEMA). Diretor do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura do Programa Ensinar de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>.

E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com

A presente obra escrita pela professora Maritania dos Santos Padilha e professor Jackson Ronie Sá-Silva, apresenta análises e reflexões sobre a escolarização de estudantes surdos nas séries finais do ensino médio da educação básica, tendo como ponto de partida a concepção da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como agente condutor do processo de aprendizagem desse público. O livro tem como objetivo principal discutir acerca das relações estabelecidas entre língua e ensino, levando em consideração as abordagens realizadas em sala de aula a partir da Libras, uma vez que esta deve ser a base da aprendizagem de alunos com surdez. Partindo de uma perspectiva Freiriana na qual defende-se a ideia da valorização do sujeito e na possibilidade de enxergar o mundo a partir da sua própria ótica, a obra busca enfatizar a importância da Libras na escolarização de surdos e como suas concepções de mundo e formação de conceitos são estabelecidos a partir dela. São apresentadas discussões sobre as tentativas didático-pedagógicas realizadas pelos profissionais da educação em promover um ambiente inclusivo, as dificuldades enfrentadas no decorrer do processo formativo, as experiências exitosas e as ações que têm impossibilitado que esses alunos concluam o ensino médio alfabetizados. Portanto, o estudo suscita debates relevantes no meio educacional que contribuem para reflexões e ações que venham proporcionar práticas pedagógicas mais inclusivas, onde cada sujeito possa ser valorizado na sua individualidade física, social e intelectual.

© copyright 2025 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Práticas pedagógicas na educação de surdos no Ensino Médio

EDITOR RESPONSÁVEL
Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Fabiola Hesketh de Oliveira • Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe
Capa: Rafael Sousa Carvalho

P123p Padilha, Maritania dos Santos

Práticas pedagógicas na educação de surdos no ensino médio / Maritania dos Santos Padilha, Jackson Ronie Sá-Silva. – São Luís: EDUEMA, 2025.
73 p.

Livro eletrônico
ISBN: 978-85-8227-661-7

1.Ensino. 2.Diversidade Linguística. 3.Inclusão. I.Jackson Ronie Sá-Silva.
II.Título

CDU: 376-056.263

Agradecimentos

Nossos agradecimentos vão para o Governo do Estado do Maranhão, via Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI-MA), para a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPG-UEMA), para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI-UEMA) e para o Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq) por sempre nos motivar a trilhar os caminhos da pesquisa científica e por contribuir significativamente para a construção de uma visão mais crítica e analítica em relação às temáticas da educação para a diversidade. À professora Márcia Raika e Silva Lima, professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI-UEMA), por sempre trazer temas e discussões pertinentes relacionadas à educação inclusiva e por, gentilmente, aceitar o convite de prefaciar esta obra.

Apresentação

O livro *Práticas pedagógicas na educação de surdos no Ensino Médio*, escrito pelo professor Jackson Ronie Sá-Silva e pela professora Maritania dos Santos Padilha apresenta uma discussão sobre a problemática das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de surdos, a partir da valorização da diversidade linguística. Originou-se de uma pesquisa-ação realizada no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI-UEMA). A obra apresenta a análise das práticas pedagógicas realizadas na educação de surdos nos anos finais da Educação Básica. A partir da análise dialógica e discursiva do ensino e da linguagem foi possível constatar que: a) as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estavam fundamentadas na perspectiva ouvinte do ensino ao serem priorizadas metodologias que não contemplam as necessidades dos estudantes surdos; b) a falta de conhecimento da Libras por parte dos professores dificulta a aprendizagem dos estudantes; c) a fragilidade da elaboração de um plano de ensino colaborativo inviabiliza a cooperação no trabalho educativo impede o compartilhamento de estratégias potencializadoras da aprendizagem. Acreditamos que a leitura desta obra auxiliará os docentes da Educação Básica a refletirem sobre suas práticas pedagógicas quando se depararem com alunos surdos no âmbito escolar e repensarem os métodos que estão sendo utilizados no processo de aprendizagem e interação com os demais indivíduos. A concepção aqui proposta aponta para a necessidade de ser construída uma *práxis* pedagógica pautada na diversidade e na valorização humana, o que requer a formação continuada de professores com vistas a inclusão de todos aqueles que acessam a educação laica e cidadã.

Maritânia dos Santos Padilha

Jackson Ronie Sá-Silva

Prefácio

O livro intitulado *Práticas pedagógicas na educação de surdos no Ensino Médio* se consubstancia, nas suas linhas teóricas, como trilhas pedagógicas que ladrilham a leitura de docentes e daqueles que têm interesse pela educação especial e inclusiva de alunos com surdez. Os autores, diante do atual cenário educacional de perspectiva inclusiva, potencializam reflexões acerca da didática e dos processos formativos dos professores que trabalham na última etapa da educação básica e que têm ou terão alunos com surdez em sala de aula.

Evidencia-se que, a inclusão de alunos com surdez nas diferentes disciplinas dessa etapa torna-se desafio, especificamente quando esses alunos não apresentam noções de leitura, escrita e outras habilidades e competências essenciais para o alcance dos objetivos específicos para essa etapa de ensino. Essa realidade é uma constância na maioria das escolas que se considera inclusiva, apenas por abrirem suas portas para matricular esses alunos.

Entende-se que incluir alunos com surdez não é só dar oportunidade de acesso à escola regular, mas possibilitar-lhe acessibilidade ao currículo formal, desde seu ingresso na educação infantil ao ensino médio e/ou aos mais altos graus de ensino que esses alunos galgarem. Com o exposto, ressalta-se que é na etapa final da educação básica, dentre outros, que se consolida a autonomia do estudante, pois consiste na preparação para o trabalho e continuação dos estudos, consolidando-se por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de vestibulares e outras formas de ingresso nas instituições de ensino superior que irão qualificá-los para a vida social e para o mercado de trabalho.

Neste entendimento, expõe-se as seguintes inquietações: como um aluno com surdez sem saber ler e escrever, isto é, sem ser alfabetizado/letrado chega à etapa do Ensino Médio, que exige dele autonomia no seu processo de escolarização? E, quais as possibilidades para evitar que essa situação continue a se perpetuar? Dentre as diferentes respostas, entende-se que a leitura desta obra se encaminha se não para resposta, mas, para reflexões sobre as práticas

pedagógicas dos docentes que atuam profissionalmente no campo educacional, de perspectiva inclusiva.

Assertiva que se pôde constatar quando se leu na introdução desta obra a reflexão dos autores de que “[o professor] Sem saber como proceder, a escola vai aprovando este aluno [com surdez], até que ele chegue ao Ensino Médio, sem sequer ser alfabetizado”, na qual analisou-se que, ao vivenciarem essa experiência profissional foram impactados, com esta realidade educacional. E, nesta carga de sentimentos e emoções que os afetaram, propõem sugestões que desafiam o leitor no sentido de desmitificar a representação social de que o aluno com surdez, pelas singularidades linguísticas que apresenta para a aquisição da leitura e letramento deve ser aprovado, mesmo que não tenha alcançado os objetivos e as habilidades específicas do ano letivo cursado. Entende-se que, nesta compreensão ocorre a exclusão e não a inclusão desse aluno!

Nas linhas teóricas expressas neste livro, encontram-se análises de práticas pedagógicas que possibilitem aos docentes, que almejam incluir o aluno com surdez, refletirem na e sobre a sua atividade profissional docente e, assim, possam minimizar as mazelas no campo educacional que inviabilizam esse educando de adquirir autonomia cultural, pela não aquisição da leitura e da escrita.

Ressalta-se que, as escritas aqui delineadas são caminhos a serem trilhados na busca por uma sociedade inclusiva, por uma escola inclusiva. Neste sentido, objetiva-se a consolidação do respeito à diversidade humana, sem preconceito ou outra forma de discriminação às pessoas pelas suas características físicas, psíquicas e/ou comportamentais.

Assim, os convidamos à leitura desta obra, que me senti privilegiada em prefaciá-la, pois entendo se tratar de aquisição de conhecimentos indeclinável, sobre a educação escolar de alunos com surdez..

Marcia Raika e Silva Lima

PROFEI/UEMA

Sumário

1. Introdução.....	10
2. Caminhos metodológicos.....	12
3. Breve histórico da educação de surdos no Brasil.....	24
4. Políticas públicas para a educação de surdos no Brasil.....	27
5. As atribuições da Língua Portuguesa (L2) na educação de surdos...30	
6. Práticas pedagógicas e Educação Inclusiva.....	34
7. Políticas públicas e alfabetização de surdos.....	39
8. A Pedagogia das Possibilidades.....	44
9. Práticas pedagógicas e relacionamento entre pares.....	46
10. Práticas pedagógicas e as dificuldades encontradas na educação de surdos.....	50
11. Práticas pedagógicas e currículo.....	55
12. Considerações finais.....	61
Referências.....	65

1. Introdução

A alfabetização e letramento de alunos surdos é um tema que já vem sendo discutido por muitos pesquisadores e profissionais da área em diversos congressos, encontros e reuniões escolares. Embora sejam encontradas inúmeras divergências entre as teorias sugeridas para a execução desse processo, todas concordam que o ponto de partida deve ser a alfabetização na Libras, a qual é a língua oficial da comunidade surda (Brasil, 2002). Porém a realidade encontrada atualmente nas escolas brasileiras é bem diferente do ideal almejado para uma educação de fato inclusiva. Na maioria dos casos, os alunos surdos chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da Libras, o que dificulta ainda mais o processo de alfabetização na língua portuguesa (segunda língua).

De acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a oferta de educação especial deve iniciar na educação infantil e se estender por toda a vida. Em se tratando especificamente da educação de surdos, isso implica o contato desde os primeiros anos da vida escolar com a Libras, além do contato prévio com a língua no âmbito familiar e social. Porém este contato acaba sendo tardio, principalmente quando se trata de crianças surdas filhas de pais ouvintes. É desenvolvida apenas uma linguagem gestual no seio familiar e toda a responsabilidade pela alfabetização desse aluno, tanto em Libras quanto em língua portuguesa, passa a ser da escola.

Atualmente, muitas escolas não estão preparadas para receber o aluno com surdez. A falta de uma boa formação de professores oferecida pelas instituições impossibilita que o aluno surdo seja atendido de forma adequada, mantendo-o totalmente excluído do processo de ensino e aprendizagem. Sem saber como proceder, a escola vai aprovando este aluno, até que ele chegue ao Ensino Médio, sem sequer ser alfabetizado. Diante dessa situação, pode-se dar continuidade a uma situação que se estende desde a educação infantil ou alfabetizar esse aluno, mesmo que tardiamente, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se nas duas modalidades linguísticas (Língua Portuguesa e Libras).

Compreendendo que a escola deve promover a alfabetização, aprendizagem e desenvolvimento desse público, a presente pesquisa visou responder ao seguinte questionamento: como tem sido realizado o processo de escolarização de alunos surdos nas séries finais da educação básica?

Por compreendermos a necessidade de discutir sobre a temática, criamos essa proposta educacional, voltada para a linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, visando contribuir com a prática pedagógica de docentes atuantes na educação de surdos e, simultaneamente, proporcionar uma educação inclusiva a este público.

Ao observarmos as deficiências existentes na educação de surdos, bem como o grande número de alunos quem tem chegado ao Ensino Médio sem terem passado pelo processo de alfabetização, sentimos a necessidade de elaborar esta proposta na tentativa de contribuir com professores regulares e profissionais especializados na área da surdez atuantes nas séries finais da Educação Básica.

Dessa forma, o objetivo geral desse estudo consistiu em analisar as práticas pedagógicas voltadas ao processo de escolarização de surdos nas séries finais da educação básica para elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva. Além disso, a pesquisa objetivou também provocar algumas reflexões sobre as metodologias que estão sendo desenvolvidas em sala de aula e como tais métodos estão promovendo a aprendizagem eficaz e despertando a sensação de pertencimento em alunos com surdez. Os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa pretenderam: Observar as características metodológicas dos professores da sala regular; Identificar as dificuldades encontradas pelos professores na educação de surdos; Propor um produto pedagógico que contribua para melhorias na educação surdos; Realizar formação de professores das salas regulares visando construir a proposta.

No que se refere à metodologia utilizada, este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa-ação qualitativa, cujo objeto de estudo são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na educação de surdos no CE Dr. Getúlio Vargas, escola da rede pública estadual na cidade de Monção – MA. Optamos por este método de estudo por pretendermos desenvolver uma pesquisa que vise, não somente quantificar dados, mas buscar compreender os aspectos e sujeitos envolvidos, intervindo no processo com o intuito de contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas ferramentas como: levantamento de material bibliográfico, entrevista, seminário e oficina. A pesquisa é de caráter participativo, na qual os pesquisadores fazem interferência no processo por meio de seminários e grupos de discussões.

Sintam-se convidados e bem-vindos à leitura deste livro, que almeja contribuir para reflexões sobre a inclusão de estudantes surdos e encorajar para a realização de uma prática pedagógica colaborativa.

2. Caminhos metodológicos

O presente trabalho foi realizado através de abordagem qualitativa, por considerar que esta “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2003, p. 22). O estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação que, segundo Tripp (2005, p. 447), trata-se de

[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Dessa forma, objetivou-se desenvolver uma pesquisa que buscasse, não somente quantificar dados, mas compreender os aspectos e sujeitos envolvidos, intervindo no processo com o intuito de contribuir para sua melhoria.

Miranda e Resende (2006) esclarecem que a pesquisa-ação é uma metodologia investigativa que articula a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento, onde a prática se torna o ponto principal da pesquisa, possibilitando ao pesquisador atuar na realidade estudada. Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação é “um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência” (p. 462), porém esse processo prático não impede que o investigador faça reflexões sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar, visto que “a reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (p. 454).

Freire (1987), ressalta que “a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (p. 40). Logo, “os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (p. 121). Para Freire, teoria e prática são indissociáveis, possibilitando, por meio dessa relação, uma prática autêntica e uma reflexão sobre a ação, o que pode proporcionar uma educação libertadora. É por compartilhar das ideias do grande pensador Paulo Freire que essa pesquisa tem como aporte teórico suas contribuições ao debate educacional expressas, principalmente, nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Sobre a obra de Freire, Lima (2018, p. 30) pontua:

Como autor clássico, creio que terá condições para resistir a erosão do tempo, porque aborda tópicos centrais e porque a sua obra mantém a capacidade de dialogar com os leitores de cada tempo histórico sobre problemas da sua condição humana e da sua educação. Por isso Freire continua atual,

para além de se destacar como um dos maiores pedagogos do século passado.

Nesse sentido, nosso compromisso foi enfatizar como o pensamento freiriano ainda continua atual e pode contribuir para a construção de uma educação de qualidade para aqueles que estão sendo excluídos socialmente, ajudando os educadores na elaboração de uma prática pedagógica voltada à realidade do educando, onde possam ser contempladas as suas necessidades e respeitadas as suas particularidades.

A pesquisa não é um evento dotado de neutralidade, visto que o ato de pesquisar sempre será político, pois, de acordo com Demo (2001, p. 14): “Como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa, traduz sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve”. Assim, entendemos que a pesquisa é movida pelos interesses do pesquisador que é motivado pelas suas experiências e aspirações, tornando-as um ato político, assim como ele. Numa perspectiva Freiriana, a pesquisa parte da concepção de que o conhecimento é um processo contínuo no qual o indivíduo é consciente de que sempre estará em construção, pois,

[...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (Freire, 1996, p. 64).

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que o processo de aquisição de conhecimento estará sempre em construção e reconstrução. E uma vez que o sujeito se reconhece como um ser inacabado, compreenderá mais facilmente que o mesmo ocorre no ato educativo, onde as práticas pedagógicas precisarão sofrer alterações à medida que novos desafios forem surgindo, exigindo assim um reajuste da teoria e da prática. Desse modo, o enveredar por essa vertente investigativa foi motivado pela ideia de que a pesquisa científica pode muito mais que coletar e analisar dados, mas também pode dar sua parcela de contribuição ao atuar diretamente com os sujeitos no campo de investigação, auxiliando na elaboração e execução de práticas transformadoras.

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Doutor Getúlio Vargas, uma das duas escolas pertencentes à rede estadual de ensino na cidade de Monção – MA, onde houve matrícula de estudantes surdos no Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021. O público-alvo da pesquisa são professores de ambos os sexos, efetivos e/ou contratados que possuíram estudantes surdos em suas

salas regulares ou sala especial no período em que a pesquisa se refere. Foram excluídos professores que estavam afastados por motivo de doença e aqueles que estavam de férias ou licença no período da pesquisa.

O primeiro passo foi apresentar aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual continha todos os dados da pesquisa, além dos riscos e benefícios que a mesma traria. A princípio, alguns professores hesitaram em assinar o documento por acreditar que a participação no estudo acarretaria um trabalho extra, os sobrecarregando quando somadas às atividades já desenvolvidas no cotidiano escolar. No intuito de desfazer essas preocupações e evitar que houvesse desistência por alguns profissionais, esclarecemos que todas as etapas da pesquisa seriam desenvolvidas no interior da escola, em consonância com os dias pedagógicos e horários livres de cada um. Sendo assim, dos onze professores que estimávamos, somente oito assinaram o termo, visto que os demais estavam enquadrados nos termos de exclusão do trabalho. As nossas discussões são pautadas de acordo com entrevistas desses oito docentes, caracterizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados

Nome	Gênero	Disciplina	Sala
A	Masculino	Matemática	Comum
B	Feminino	Língua Portuguesa	Comum
C	Masculino	AEE	Comum e Especial
D	Masculino	Geografia	Comum
E	Feminino	História e Filosofia	Comum
F	Masculino	Física	Comum
G	Feminino	Sociologia e Arte	Comum
H	Masculino	Biologia	Comum

Fonte: elaborado pelos autores

Os nomes dos nossos entrevistados não serão mencionados, somente utilizaremos letras específicas para nos referirmos a cada um deles, como

demonstra o quadro acima. O grupo contempla professores de componentes curriculares distintos, bem como abrange aqueles que atuam na sala comum, os que atuam na sala especial e os que atuam em ambas as salas. Todas as entrevistas foram realizadas no interior da escola, sendo uma parte na sala dos professores e outra na Sala de Recursos Multifuncional, mas em todas foram preservados a privacidade do entrevistado e o registro em modo de gravação de áudio, a fim de que todas as informações fossem preservadas com autenticidade.

Para melhor compreensão do perfil dos professores entrevistados, organizamos alguns elementos como nome (fictício), graduação em que é formado, área de formação continuada, experiência profissional e carga horária de trabalho na escola pesquisada descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos professores do CE Dr. Getúlio Vargas

Nome	Graduação	Formação Continuada	Experiência na docência	Carga horária
A	Matemática	Matemática com aplicação na economia	12 anos	40h
B	Letras	Linguística aplicada ao ensino de Português na Educação Básica	30 anos	20h
C	Matemática	Libras	10 anos	40h
D	Geografia	Geografia	30 anos	20h
E	História	Metodologia do ensino de História	5 anos	20h
F	Matemática e Física	Matemática	29 anos	40h
G	Pedagogia	Gestão Educacional	23 anos	20h
H	Biologia	Docência no ensino das Ciências	22 anos	40h

Fonte: elaborado pelos autores

Após essa etapa, aprofundamos a pesquisa. Detectamos que, dos oito professores, apenas um fez uma pós-graduação ou algum curso formativo voltado à educação de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Seguimos com a aplicação da entrevista semiestruturada, para compreendermos o desenvolvimento do trabalho realizado na sala regular e especial (pelo professor do AEE).

A coleta dos dados da pesquisa foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão. Como o quadro epidemiológico da cidade onde a escola está localizada estava favorável, as entrevistas foram realizadas presencialmente, porém, respeitando o distanciamento social, fazendo uso de máscara e álcool em gel, a fim de manter as medidas de segurança em virtude da pandemia da Covid-19. As entrevistas foram gravadas para melhor integridade das informações, sendo que os participantes estavam cientes de todos os procedimentos adotados na pesquisa. Com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, realizamos a coleta de dados através de entrevista semiestruturada. De acordo com Minayo (2010, p. 261),

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Dessa forma, a entrevista é uma forma de obter informações diretamente com os sujeitos da pesquisa, de modo que os dados coletados sejam preservados fielmente, a fim de sejam alcançadas as metas traçadas inicialmente pelo pesquisador.

Após analisar os principais estudos da área da entrevista e as várias classificações dadas a esse instrumento de pesquisa, Silva *et al.* (2006) dividem-na em três categorias: estruturada, não-estruturada e semiestruturada. A primeira se refere àquela em que o pesquisador faz perguntas precisas, deixando o sujeito livre para responder com seu próprio vocabulário; na segunda o pesquisador determina o tema e o entrevistado comenta seu ponto de vista sobre o assunto, sendo que outros tópicos podem ser inseridos no decorrer da conversa; a última diz respeito à entrevista em que o pesquisador dispõe de um roteiro com

perguntas fechadas, porém inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar.

Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestrutura por entendermos que esta nos proporcionaria uma maior variedade de respostas, enriquecimento de informações e maior possibilidade de comparação entre os dados coletados. Desse modo, as entrevistas aqui apresentadas têm uma proposta flexível, visto que novos questionamentos foram inseridos de acordo com as informações emergidas no decurso da conversa com o entrevistado.

A entrevista teve onze questões, por meio das quais pudemos obter informações pessoais, profissionais, o conhecimento que cada um tem sobre inclusão escolar, a forma comunicativa utilizada em sala de aula, as dificuldades encontradas no processo de escolarização, entre outras. Os dados foram fundamentais para a compreensão do perfil dos docentes, da dinâmica na sala de aula e das formas como a escola tem lidado com a educação de surdos.

O município de Monção situa-se no norte maranhense, a 240 quilômetros da capital – São Luís. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021 a população da cidade foi estimada em 33.888 habitantes, tendo uma Densidade demográfica de 24,38 habitantes por quilômetro quadrado. O município possui duas¹ escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 89 escolas que oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano também nas modalidades Regular e EJA.

Além dessas escolas, há também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde são ofertados serviços educacionais como AEE nas SRM e escolarização nas salas regulares, o que faz a entidade levar o título de Escola inclusiva por também atender estudantes que não têm deficiência. Além do atendimento especializado realizado na APAE, o município dispõe de mais duas salas especiais localizadas em duas escolas diferentes.

Das instituições que oferecem o AEE, somente a APAE recebe alunos com surdez, visto que nas demais não é disponibilizado os serviços do intérprete e do instrutor de Libras. Também não há a presença desses profissionais nas salas regulares, o que acarreta a evasão de estudantes surdos, na ausência de matrículas e na descontinuidade dos estudos por parte desse público.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 47), sendo esta denominada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Nesta perspectiva, a análise de conteúdo pode ser aplicada

1 O CE Dr. Getúlio Vargas possui um anexo e duas Salas-fora na zona rural da cidade.

nos mais variados tipos de discursos e o pesquisador buscará interpretar os elementos que estão contidos nas mensagens encontradas na pesquisa, procurando “entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (Câmara, 2013, p. 182).

De acordo com Gil (1999, p. 168 *apud* Teixeira, 2003, p. 191) a análise de dados de uma pesquisa tem como objetivo “organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. Além disso, visa “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (Minayo, 1994 *apud* Teixeira, 2003, p. 199).

Em se tratando da obra de Paulo Freire: “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 1991, p. 98); consiste em conceber o conhecimento muito além da descrição de uma realidade imutável, mas compreender a realidade como algo a ser decifrado e reinventado continuamente.

No intuito de compreender a realidade vivenciada pelos professores do CE Dr. Getúlio Vargas, após a realização das entrevistas, estas foram transcritas na ordem da coleta de dados efetuadas com cada entrevistado, sendo transcritas na íntegra, com o intuito de preservar a fidelidade dos relatos. A análise dos dados foi agrupada de acordo com os temas geradores que compuseram as entrevistas, sendo eles: inclusão escolar; comunicação utilizada na sala de aula; dificuldades encontradas no processo de escolarização; adaptação curricular e formação continuada.

Em seus trabalhos, Paulo Freire defende a ideia de que a educação deve ser um processo guiado pela Ética da Libertação. Essa proposta tem como princípio basilar a defesa da liberdade pessoal, individual e social do indivíduo, sendo comprometida com libertação política das mais variadas formas de opressão. Assim, “conforme essa proposta é preciso agir contra qualquer tipo de discriminação de raça, gênero e classe, defender o respeito aos outros, a coerência, a capacidade de viver e de aprender com o diferente” (Sisson, 2009, p. 53). Para Freire (1996, p. 18), educar conforme essa ética é indispensável no convívio entre as pessoas, pois:

Por sermos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos tornamos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo

é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.

Criador da Pedagogia da Libertação, Paulo Freire afirma que uma prática pedagógica libertadora não pode tomar como princípio básico a transmissão de conhecimentos instrumentais em detrimento da concepção de educação como formação ética, ou seja, o ato de educar deve partir do princípio de conceber a educação como um ato político no qual os indivíduos devem ser vistos como dignos de respeito e valorização, dotados de poder de ação. Em suma, para Freire, a Pedagogia da Libertação consiste na necessidade de possibilitar a liberdade através da educação, tornando possível ver o mundo a partir de sua própria ótica e, dessa forma, ser capaz de atuar na sociedade, focalizando que educar vai além de ensinar, é educar eticamente para uma práxis transformadora da pessoa humana.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a Ética da Libertação de Paulo Freire irrompe como uma alternativa de orientação ética para a escola que deseja trabalhar na perspectiva da diversidade humana, rejeitando toda e qualquer forma de preconceito. É uma proposta que contempla a atualidade por ser apropriada para o contexto plural das sociedades, onde vivem sujeitos plurais que devem ser educados com a capacidade de notar o diferente e de respeitá-lo (Sisson, 2009).

Tornar esse modelo de educação inclusiva exitoso não consiste apenas na concretização de uma inclusão pautada na ideia de trazer para a escola aqueles que outrora estavam fora. Conceber a inclusão por esse ângulo é torná-la superficial, pois será realizada uma “inclusão de aparências”, na qual o educando continuará excluído, porém, agora dentro da escola. Sobre essa temática, Ribeiro (2006, p. 159) enfatiza que:

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o reingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui [...].

Como bem colocado na citação acima, a inserção dos diferentes em qualquer contexto que não lhes ofereça as condições de exercerem dignamente a sua cidadania e de expressarem sua forma natural de ser, pensar e agir não passa de mera manutenção de status quo, onde mais importante que incluir é parecer que se está incluindo. Se tratando do ambiente escolar, isso implica a ideia de ter na sala de aula alunos PAEE, porém deixá-los alheios às vivências do cotidiano educacional e, principalmente, do processo de aprendizagem. Conceber a inclusão nessa perspectiva não consiste, de fato, no ato de incluir, mas implica, simplesmente, em integrar o estudante ao espaço escolar, pois há uma grande divergência entre integração e inclusão, sendo que, em cada uma delas, a concepção de educação, as práticas pedagógicas e a relação entre pares serão concebidas de formas distintas.

A escritora e pesquisadora Maria Tereza Eglér Mantoan em sua obra *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*, aborda uma discussão acerca da diferença entre inclusão e integração escolar. Segundo a autora, embora os termos tenham significados parecidos na língua portuguesa, no contexto educacional esses termos já deviam estar bem definidos, uma vez que o equívoco na concepção desses conceitos por parte da comunidade escolar pode acarretar a oferta de uma educação de cunho assistencialista, excludente e desrespeitosa com a diversidade que o compõe. Mantoan (2003, p. 15) elucida que, entre outras concepções,² “o uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns”, sendo necessário que haja a justaposição do ensino especial ao regular através da transferência de recursos e técnicas da Educação Especial às escolas comuns.

De acordo com a proposta integracionista somente os alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) que apresentarem condições de aprendizagem consideradas adequadas estarão aptos a serem inseridas nas salas regulares, onde terão acesso a currículos adaptados, processos avaliativos diferenciados, além de serem reduzidos os objetivos pedagógicos com vista a compensação das dificuldades de aprendizagem. Na prática, isso significa que a escola sofre algumas mudanças superficiais, porém os alunos precisam mudar por completo para se adaptarem às regras (Mantoan, 2003), isto é, a forma de integração dependerá do aluno e do seu nível de capacidade de se adaptar às condições oferecidas pelo âmbito escolar, o que inclui tanto salas comuns quanto salas especiais (Borges; Pereira; Aquino, 2012).

Essa proposta que vigorou até os finais os anos 1990 e início dos anos 2000, foi substituída pela proposta de Educação Inclusiva que já constava na Constituição Federal (CF) de 1988 quando ressaltava

2 O conceito de integração também pode ser empregado para “designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes” (Mantoan, 2003, p. 15).

a escolarização de alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Mais tarde a ideia de se implantar uma educação não- segregadora foi reforçada (entre outros dispositivos legais)³ pela LDB (Brasil, 1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as quais explicitam as atribuições da escola comum e também do AEE realizado nas escolas e salas especiais.

Voltando o nosso olhar para os dias atuais, somos levados a fazer a seguinte reflexão: nas nossas escolas é concebido a proposta de integração ou de inclusão escolar? Para que possamos chegar a um diagnóstico da realidade em que estamos inseridos, tomemos Mantoan (2003, p. 16) que faz uma distinção mais precisa dessas duas concepções pedagógicas:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar.

Podemos observar que integração e inclusão escolar são bem distintas em sua essência pois, enquanto aquela está preocupada apenas em inserir alunos anteriormente excluídos do ensino regular, esta visa tanto a inserção quanto toda a reformulação do sistema educacional com vistas a garantia de que as necessidades de todos os alunos serão atendidas.

Os trechos a seguir, retirados das transcrições das entrevistas realizadas, apresentam as respostas dos professores do CE Dr. Getúlio Vargas sobre a concepção que eles têm de inclusão escolar.

Eu entendo a inclusão como sendo a passagem dos estudantes que estudavam no AEE para a educação básica, misturados todos: os ditos normais e os da educação especial. Na minha opinião, isso é importante pela questão da socialização e a tentativa de diminuir a descriminalização, mas é muito prejudicial no quesito aprendizado, naquilo que eu acho,

3 Dispositivos legais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1994), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069 de 1990, a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 também somaram para a proposta de Educação Inclusiva no Brasil.

certo? Eu trabalho com alguns alunos com Síndrome de Down, aí eu vejo essa dificuldade nesse aspecto de aprendizagem (Professor A).

Inclusão escolar é a gente ter pessoas (vamos dizer) diferentes e inserir eles no meio de uma turma de ditos normais (Professor F).

O que eu entendo por inclusão escolar é que a nossa sociedade hoje, ela não pode excluir nenhum tipo de pessoas: ou branco ou negro. Na escola, às vezes, acontece muito esse tipo de inclusão. Hoje a escola está bastante avançada em metodologias na educação sobre exclusão escolar; mesmo eu acompanho alunos surdos-mudos. Antigamente a inclusão defendia muito a questão de dizer muito: ah! O aluno surdo deve ter um professor próprio pra ele. Não! Mas aí, né, a gente tem que incluir ele à sociedade (Professor E).

Essa inclusão é a universalização da educação. É tornar práticas acessíveis para que todos possam ter uma qualidade de educação. É a aceitação das diferenças no âmbito escolar; é tornar a educação como um meio unificador pra todos, quer o aluno com deficiência, quer o aluno sem deficiência (que é dito normal pela sociedade) e também com o professor e a comunidade que o torna. Tornar de modo geral a educação como um meio de evolução e socialização (Professor C).

Ao observarmos as falas dos docentes em relação à compreensão do que é a inclusão escolar, podemos constatar as diferentes concepções apresentadas. Um primeiro olhar, nos levou a perceber que alguns deles possuíam pouco conhecimento a respeito do termo e suas implicações no âmbito educacional, enquanto outros, tinham uma compreensão mais clara sobre a questão abordada. De acordo com Freire (2008, p. 5) a inclusão é “um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. No que se refere ao contexto educacional, a autora ressalta que se trata da defesa dos direitos de todos os alunos desenvolverem suas potencialidades, além de se apropriarem de uma educação de qualidade, que leve em consideração as suas necessidades, interesses e características.

Considerando a perspectiva *Especial* da educação, Mantoan (2003, p. 16) classifica a inclusão como “uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”. A autora pontua que os estudantes PAEE são rotulados como fracassados, incapazes de acompanhar o ritmo dos demais alunos, o que os leva

a frequentarem salas de reforço escolar, a adentrarem um processo de repetência e, em casos mais extremos, à evasão escolar.

Entender o que é a inclusão e de como esse processo se dá é o ponto de partida para que os educadores possam torná-la algo prático no chão da escola. No entanto essa é uma medida que requer formação, informação e empenho do docente. Segundo Mantoan (2003, p. 44), a formação profissional “ênfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”. O professor é tido como uma referência para o estudante e não somente um mero instrutor, sendo visto como aquele de onde as ações inclusivas devem partir primeiramente para, posteriormente, serem expressas por toda comunidade escolar.

Na fala do professor A, podemos perceber a defesa da ideia de manter os alunos com deficiência em salas especiais, onde pudessem conviver apenas com seus iguais, tendo metodologias voltadas para suas deficiências. Aqui persiste a ideia de segregação escolar, tema muito debatido e superado através de muita luta pelos movimentos em defesa de uma política de educação especial inclusiva. Costa (2014, p. 1189) define a segregação escolar como “a distribuição desigual de alunos em desvantagem potencial em um conjunto de escolas”. Dessa forma, separar estudantes classificando-os em deficientes e não-deficientes é definir suas potencialidades sem que estes tenham a oportunidade de expressá-las.

Diante desse quadro, é possível notar que ainda há um caminho a percorrer para a concretização de escolas mais inclusivas, visto que muitos educadores ainda não compreenderam a proposta de Educação Inclusiva que temos na nossa legislação e, uma vez que o corpo docente não está dotado desses conhecimentos, dificilmente serão realizadas práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

3. Breve histórico da educação de surdos no Brasil

Compreender o atual contexto da educação de surdos no Brasil requer um olhar para o passado, a fim de conhecer sua origem, desafios, conquistas e as implicações que os fatos históricos refletem ainda nos dias atuais, pois “o estudo do passado nos ajuda a compreender o presente” (Strobel, 2009, p. 5).

No Brasil, a educação de surdos iniciou formalmente no ano de 1857, quando Eduard Huet, professor surdo, veio ao país a pedido do imperador Dom Pedro II. O referido professor que já era atuante na educação de surdos na Europa, fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, o maior centro urbano da época. Sendo o único centro especializado em educação de pessoas com surdez na América do Sul, o Instituto recebia alunos de diversos estados brasileiros e também de países vizinhos. Por ser Huet originário da França, a língua de sinais utilizada na instituição era a Língua de Sinais Francesa, a qual influenciou significativamente na formação da Língua Brasileira de Sinais. O Instituto Imperial de Surdos-Mudos é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), continuando a ser a principal referência em educação de surdos no Brasil (Costa, 2010).

Em 1929 é criado na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, mais uma instituição voltada para o atendimento a pessoas surdas: O instituto Santa Terezinha. Este foi organizado para atender às meninas surdas, visto que o INES era voltado somente para a educação de meninos. De acordo com Mazzota (2005, p. 35),

Sua fundação foi possível graças à ida de duas freiras brasileiras para o Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris (França), a fim de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação, as Irmãs Suzana Maria e Madalena da Cruz retornaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, Irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha.

Inicialmente o Instituto funcionava como internato, porém, a partir de 1970 mudou a oferta educacional para o externato, passando a atender tanto meninas quanto meninos no ensino regular. Mantida atualmente pela congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, a instituição privada oferece aos seus estudantes, além do ensino fundamental, o atendimento médico, o fonoaudiológico, o psicológico e também o social (Ribeiro, 2015).

A partir da instalação dessas duas instituições de ensino, a língua de sinais começou a ser difundida no Brasil, porém com as decisões tomadas no Congresso de Milão (1880), o qual proibia o ensino e utilização da língua

de sinais e adotava a oralização como método de comunicação, houve um retrocesso na educação de surdos, tornando esse evento um marco negativo na história da comunidade surda em redor do mundo. De acordo com Cunha (2015), a partir daí os surdos foram forçados a falarem a todo custo, tendo até as mãos amarradas afim impedir a sinalização. No Brasil, o Oralismo foi adotado como método de ensino no INES na década de 1950, sendo proibida a língua de sinais no ambiente escolar (Pereira *et al.*, 2011).

O oralismo perdurou durante quase um século na educação de surdos. Porém, na década de 1960, o baixo rendimento escolar dos estudantes fez emergir a Comunicação Total: um novo método que aceitava, além da oralização, outras formas de comunicação e ensino. Nessa nova proposta, era permitido o uso da língua de sinais, bem como gestos, leitura labial, alfabeto manual e todo e qualquer recurso que possibilitasse ao indivíduo o desenvolvimento da linguagem (Dorziat, 2009). Assim como o Oralismo, a Comunicação Total também não trouxe bons resultados, pelo fato de buscar combinar simultaneamente duas modalidades linguísticas: a fala e a língua de sinais. Além disso, seu objetivo era somente a comunicação entre surdos e ouvintes e não a aquisição de uma língua sistematizada (Lucas-Castro, 2019).

De acordo com Dorziat (2009), por volta dos anos 1970, iniciou-se no Brasil o Movimento de integração, que consistia na matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regules, desde que apresentassem condições de acompanhar os outros alunos. Para isso, eles receberiam o Atendimento Educacional Especializado. No entanto, esses alunos permaneceram à margem do processo educativo, sendo segregados em salas especiais, a fim de que não atrapalhassem o progresso dos alunos “normais”. Diante disso, muitos retornavam às escolas especiais, pois as escolas especiais “possuíam importante vantagem em face da iniciativa integradora: proporcionava aos alunos maiores vínculos com seus pares e com profissionais que tinham formação na área” (Dorziat, 2009, p. 62).

Contudo, regressar às escolas especiais não solucionou os vários problemas existentes, devido à atuação terapêutica e assistencialista, com ênfase no atendimento segregado e que não asseguravam a escolarização. Mendes (2010) afirma que, tanto a classe especial quanto a escola filantrópica serviam mais como mecanismo de exclusão do que de escolarização. Neste contexto, Dorziat (2009) aponta que os estudantes surdos tiveram suas potencialidades desconsideradas e o uso da língua de sinais não era prioridade no processo educativo.

A partir da década de 80, ascendeu o Bilinguismo como uma proposta inovadora para a comunicação e aprendizagem de alunos surdos. Este consiste em “capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: A língua

de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (Kubaski; Moraes, 2009, p. 3414). Quadros (2000) esclarece que esta proposta não se trata de uma dicotomia, mas sim o reconhecimento das duas línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil. A figura principal na luta pela vigência do Bilinguismo no Brasil foi a professora e pesquisadora Lucinda Ferreira Brito, a qual lutou pela valorização da língua de sinais, por uma escola que contemplasse a diversidade linguística dos surdos e que em 1994 propôs a abreviação “LIBRAS” para a língua de sinais no Brasil.

Movimentos como o da Integração e do Bilinguismo ganharam repercussão e contribuíram significativamente na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. É sobre essas políticas que trataremos na próxima sessão.

4. Políticas públicas para a educação de surdos no Brasil

As discussões acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência foram intensificadas no decorrer dos anos, tanto a nível nacional como internacional, dando largada para a oficialização de alguns parâmetros legais que provocariam mudanças no sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é considerada um marco histórico e político por consolidar direitos individuais e coletivos. No que diz respeito à educação, no artigo 205 a CF assegura:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

O referido documento que menciona que a educação é um direito de todos – inclusive pessoas com deficiência – também declara no artigo 208, inciso III, que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 124). Dessa forma, todas as escolas brasileiras devem acatar os dispositivos constitucionais, tornando-se ilegal a exclusão de qualquer indivíduo em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela (Silva, 2009).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia em março 1990, contava com representantes de vários países, inclusive do Brasil. As decisões tomadas na conferência, deram origem à *Declaração Mundial de Educação para Todos*, a qual defendia a importância de assegurar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos, promovendo a equidade no acesso à educação das diferentes categorias de pessoas com deficiência, a partir do próprio sistema educacional (Lucas-Castro, 2019).

Em junho de 1994 foi realizado na cidade de Salamanca, na Espanha, uma conferência cujo intuito era ratificar as ideias basilares da Declaração Mundial de Educação para Todos, ademais, elencar políticas públicas voltadas para as necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos e inclui-los na rede regular de ensino. Lopes (2014) ressalta que a Declaração de Salamanca preconiza o direito de cada indivíduo à aprendizagem, colocando-o no centro do processo pedagógico, respeitando sua individualidade e assegurando que suas necessidades e seus interesses sejam contemplados e a participação social, legitimada. Segundo a autora, nesse contexto, “vemos indicações de práticas focadas em um ideal de educação que alarga as condições de entrada e

permanência dos indivíduos no âmbito social e contribui para a proliferação de tipos de normalidades” (Lopes, 2014, p. 188).

Os documentos internacionais acima citados serviram como referência para a criação de vários documentos e leis nacionais, entre eles está a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Em seu artigo IV, inciso III, a lei aborda a responsabilidade do Estado em oferecer o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Após quase um século e meio da criação da primeira instituição de educação de surdos, foi sancionada a Lei 10.436/02, a qual reconhece a Libras como a língua oficial da comunidade surda no Brasil e como a segunda língua oficial do país, determinando ainda que os sistemas educacionais busquem meios de garantir a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia (Brasil, 2002). Quadros (2009) ressalta que o reconhecimento e a oficialização da Libras contribuíram para a presença de movimentos surdos dentro dos espaços acadêmicos e enunciou o protagonismo do surdo em sua própria história.

O Decreto 5626/05, cujo objetivo é regulamentar a Lei 10.436/02 e o artigo 18 do capítulo VII da Lei 10.098/00, que trata da comunicação do sujeito surdo, além do que já estava previsto nas referidas leis, dispõe sobre a formação de docentes, instrutor e intérprete de Libras, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, bem como a oferta da educação bilíngue na rede regular de ensino (Brasil, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008 corroborou com as demais leis no sentido de assegurar a acessibilidade e inclusão escolar dos estudantes com deficiências, direcionando os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, a transversalidade da Educação Especial, desde a educação infantil até o ensino superior, bem como a oferta do AEE no contraturno, sendo que este não pode substituir a escolarização. No que se refere aos estudantes surdos, deve-lhes ser ofertada uma educação bilíngue, isto é, o ensino escolar na Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita, além dos serviços de tradutor/intérprete da língua de sinais. O AEE deve ser realizado por meio da atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (Brasil, 2008).

Outro marco legal que não poderíamos deixar de mencionar é a Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e traçou metas e estratégias para a educação nacional nos próximos dez anos. No que diz respeito

à Educação Especial, a Meta 4 (quatro) visa universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a criação e manutenção de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados. Como uma das estratégias para alcançar tal meta, o PNE dispõe, em relação à comunidade surda, a garantia da oferta de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2014).

Por fim, temos a Lei 13.146 de julho de 2015, nomeada Lei Brasileira de Inclusão, que objetiva “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 8). Assim como o decreto 5626/05, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o PNE, a Lei Brasileira de Inclusão, assegurou a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Diante do exposto, é possível notar que grandes avanços foram dados na política de educação de surdos, desde o século XIX até os dias atuais. Entretanto, os vários dispositivos legais existentes na realidade brasileira ainda não foram suficientes para que houvesse uma efetivação do direito à diversidade linguística da comunidade surda. Embora a Libras seja a segunda língua oficial do país, a maioria das pessoas não a conhecem nem sabem se comunicar com pessoas surdas. Além do mais, dentro da realidade escolar ainda é observado um ambiente integrador e não inclusivo, onde a Libras não é difundida, os professores despreparados, ausência de profissionais especializados e, conseqüentemente, a negação de direitos e cidadania. De acordo com Lopes (2014), não basta apenas reconhecer o outro como normal e estar no mesmo ambiente que ele (integração); é necessário investir nas relações entre aqueles que passaram a compartilhar os mesmos espaços (inclusão).

5. As atribuições da Língua Portuguesa (L2) na educação de surdos

Tomando os estudos de Chomsky (1957) como referência, Lyons (1987, p. 7) analisa que “a competência linguística de um indivíduo é seu conhecimento de uma determinada língua”. Ressalta-se com essa assertiva que essa língua que é nativa do indivíduo não é ensinada, mas adquirida de forma natural (Gonçalves, 2015). Neste sentido, a capacidade linguística é transmitida pelo contato entre as pessoas de modo que “a acessibilidade à língua é, então, um princípio para que a própria língua seja adquirida e para que haja desenvolvimento da linguagem e da cognição adequados” (Barbosa; Basílio; Cruz, 2020, p. 32).

Para que uma língua oral seja adquirida plenamente, se faz necessário que as capacidades auditivas do indivíduo estejam preservadas (Borges; Salomão, 2003 *apud* Barbosa; Basílio; Cruz, 2020). No caso de crianças surdas, adquirir essa modalidade linguística se torna uma tarefa complexa e não ocorre naturalmente. Dessa forma, “a melhor e mais coerente forma de estimulação de linguagem para uma criança surda é, portanto, aquela que se baseia na utilização das línguas de sinais como primeira língua” (Borges; Salomão, 2003 *apud* Barbosa; Basílio; Cruz, 2020, p. 32).

Dado que a Libras é a língua materna do aluno surdo e é através dela que este irá se apropriar de conhecimentos científicos e sociais, também é necessário a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, já que as relações estabelecidas entre a humanidade e os conhecimentos acumulados historicamente são registradas através da escrita. Dessa forma, a falta de aquisição do português escrito dificulta o acesso a esses conhecimentos e a possibilidade de encontrar-se com os diferentes discursos que circulam no meio acadêmico e social.

O surdo, como um cidadão brasileiro, tem o direito de se apropriar da língua majoritária na modalidade escrita, garantido legalmente. A própria legislação que garante a Libras como língua oficial da comunidade surda, rege que esta não substituirá a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002).

De acordo com Barbosa, Basílio e Cruz (2020), nos primeiros anos do ensino fundamental a criança surda vai aprofundando seu conhecimento na gramática espacial da Libras e controla sua sinalização. Com isso, a utilização da primeira língua será facilitada, além de abrir caminhos para o acesso à segunda língua através da reflexão sobre o contraste linguístico. Neste entendimento, ressalta-se que:

De fato, o estudo da Língua Portuguesa por estudantes ouvintes é baseado no aprendizado da leitura e escrita,

estudo da estrutura da língua e apreciação literária. Isso ocorre com o estudante ouvinte já com língua adquirida. Esta mesma lógica transparece nos documentos para o estudante surdo, mas fundamentando a Libras como primeira língua (Barbosa; Basílio; Cruz, 2020, p. 45).

O Ensino Fundamental, portanto, será a etapa em que a primeira língua (Libras – L1) será utilizada como língua de instrução e a Língua Portuguesa (segunda língua – L2) será adquirida na sua modalidade escrita subsidiada pela língua de sinais. Dessa forma, a aquisição do português escrito precisa ter como ponto de partida a língua de sinais, a referência linguística que os indivíduos surdos possuem. No entanto, o domínio da modalidade escrita da língua portuguesa só será viável “por meio de seu uso constante, assim, os surdos, como os ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de texto escrito” (Guarinello, 2006, p. 142).

Em sua pesquisa intitulada “Alfabetização e letramento [manuscrito]: o aprendizado da língua portuguesa para sujeitos surdos”, de abordagem sociolinguística, Araújo (2010) buscou responder ao seguinte questionamento: Como andam os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em Língua Portuguesa, na modalidade escrita? O estudo teve como objetivo conhecer o desempenho de alunos surdos na escrita e na leitura da Língua Portuguesa (LP); buscar informações sobre o sujeito surdo incluído em uma escola regular e compreender como andam, na prática, os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em LP.

Como metodologia, a autora utilizou uma avaliação composta por um caderno único, com 13 (treze) questões, escolhidas/adaptadas entre as 20 (vinte) oferecidas pelo censo realizado, em 2006, pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, e foi aplicada a duas turmas de alunos surdos de uma escola municipal de Belo Horizonte, sendo uma com 11 alunos concluintes do Ensino Fundamental e a outra composta por 9 alunos concluintes do Ensino Médio. Todos matriculados no turno noturno.

Os resultados apontaram que, apesar de todas as conquistas legais e sociais da comunidade surda brasileira, seu desempenho em LP encontra-se marcado por: deficiência na utilização de indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência a restringir-se o texto a informação simplificada; limitação do léxico; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso, entre outros aspectos.

Essas acentuadas dificuldades encontradas na utilização da L2, mesmo após a conclusão da Educação Básica, evidencia a deficiência existente no

ensino do Português na modalidade escrita como segunda língua para surdos. O aprendizado eficiente da L2 escrita requer dos professores uma metodologia diferenciada, colocando o Português na sua condição de segunda língua e considerando as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa, sendo que a primeira é visual/espacial e segunda é oral-auditiva.

Ao realizarem a pesquisa “A utilização da Libras como agente facilitador na educação no município de Itaperuna-RJ”, Silva *et al.* (2020) destacam os resultados obtidos, tendo como base dados coletados em todas as escolas no município de Itaperuna-RJ que contemplam o Ensino Fundamental I e II regular e a Educação de Jovens e Adultos, desvelando que muitos alunos surdos ainda não foram alfabetizados e 42% deles se comunicam utilizando a Libras de forma precária, consistindo em sinais básicos. Além disso, os intérpretes estariam ensinando a Libras paralelamente aos conteúdos estudados na sala de aula.

A pesquisa ainda identificou um alto índice de professores que atuam diretamente na escolarização de estudantes surdos que não possuem nenhuma formação nem conhecem o básico da Libras, e 11% dos que disseram manter uma comunicação razoável – por fazerem o curso básico – apresentavam vocabulário limitado. Ao identificar essas deficiências por parte do corpo docente, as autoras ressaltam a importância de que se reveja a formação inicial e continuada dos professores. Além disso, é destacado a necessidade de haver uma parceria entre professor regente e intérprete, buscando construir um planejamento e ensino colaborativo (Marin; Braun, 2013).

Dessa forma, entende-se que a colaboração entre o intérprete educacional e o professor regente pode potencializar o processo de alfabetização do estudante surdo, bem como dar suporte àqueles que, mesmo alfabetizados, ainda estão se apropriando da Libras (Silva *et al.*, 2020). Pode-se afirmar haver confusão sobre os papéis frente à responsabilização pela alfabetização do estudante surdo. Isto dar-se por pelo fato de que “É comum ser atribuída ao intérprete a função de ensinar os alunos surdos, fato que provoca uma confusão nas atribuições do intérprete e do professor [...]” (Silva *et al.*, 2020, p. 97).

Além do professor regente da sala de aula e do intérprete de Libras, os quais atuarão simultaneamente em sala de aula, viabilizando a aprendizagem do aluno surdo, pode-se contar com a colaboração do instrutor de Libras, que fará o AEE na sala de recursos multifuncional. Sobre as práticas educativas a serem executadas nas salas especiais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dispõe que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, com foco pedagógico e não clínico. É importante lembrar

que não deve ser confundido com sala de reforço, e sim como um ensino complementar (Brasil, 2008, p. 16).

Os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, além de possuírem formação adequada para o ensino e aprendizagem em educação especial e inclusiva, devem participar de maneira colaborativa com o professor da sala regular para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos PAEE e a sua interação no grupo, com o intuito de promover a inclusão deste aluno no contexto social da escola e do meio em que vive. Se tratando de estudantes surdos, é no AEE que as competências linguísticas em L1 e L2 serão trabalhadas com mais ênfase, dado que na sala regular as propostas curriculares estão voltadas para conhecimentos científicos específicos e não ao ensino de línguas – principalmente no Ensino Médio.

Portanto, a educação bilingue apresentada nos dispositivos legais deve ser ofertada às crianças surdas o mais cedo possível, isto é, desde a educação infantil, a fim de que seja possível a aquisição das duas línguas, impedindo, assim, que jovens e adultos surdos concluam a Educação Básica sem estarem aptos a utilizarem a L2 de forma satisfatória, visto que a falta dessa habilidade pode refletir na continuação de um processo educativo repleto de dificuldades em modalidades de ensino posteriores.

6. Práticas pedagógicas e Educação Inclusiva

Sendo um profissional atuante em um ambiente bastante diversificado, como a escola, é necessário que o professor se perceba em meio à uma zona de tensões sociais na qual são manifestadas as mais variadas expressões da diversidade humana. Segundo Gomes (2007, p. 17), do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser definida como “a construção histórica, cultural e social das diferenças”. Logo, o ambiente escolar é formado por sujeitos múltiplos que carregam consigo sua história, aspirações e características próprias de cunho físico ou psicológico que ajudam a formar sua personalidade. Nessa perspectiva, cabe uma reflexão: as práticas pedagógicas exercidas nas escolas têm proporcionado meios para contemplar a diversidade?

Fazer essa reflexão requer de antemão entendermos o conceito de prática pedagógica por um viés histórico-cultural que vai além do ato de ensinar e aprender conteúdos do currículo. Para Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Partindo desse conceito, a prática pedagógica pode ser compreendida como uma prática social, pois se concretiza nas relações entre sujeitos que compõe um determinado grupo social, sendo que cada um possui valores socioculturais advindos das experiências vivenciadas em outras camadas sociais.

Para endossar nossa compreensão sobre essa temática, vamos tomar a concepção de Franco (2012) sobre o que ela entende ser a prática pedagógica. Segundo a autora, se trata de ações que “[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (Franco, 2012, p. 541). Assim, tais práticas têm a missão de contemplar as necessidades do grupo social ao qual está voltada, o que requer um conhecimento dos indivíduos que o compõem e o respeito às suas particularidades.

Em seu texto intitulado “Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito”, Franco (2016) estabelece uma distinção entre prática educativa e prática pedagógica. Embora sejamos levados a conceber esses dois termos como sinônimos por fazerem parte do vocabulário educacional, a autora desmitifica essa ideia esclarecendo que a diferença entre eles é bem clara quando analisamos mais a fundo. Dessa forma, [...] “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2016, p. 536). Isso implica dizer que as práticas educativas nem sempre estão ligadas ao contexto escolar, visto que

a educação se dá em diferentes ambientes e não somente na escola. Mas quando realizadas dentro do ambiente escolar essa prática consiste em ações que nortearão o trabalho educativo, porém sem uma preocupação com a forma como essas ações serão recebidas e de como o público-alvo será alcançado. Em contrapartida, a prática pedagógica se preocupa em dar sentido à aprendizagem, em saber se todos estão sendo atingidos e em alcançar os objetivos proposto no início do trabalho, o que caracteriza uma ação consciente e participativa. Essa concepção de prática pedagógica nos remete à Filosofia da Práxis defendida pelo escritor Paulo Freire, o qual tem suas ideias pautadas na concepção marxista de sociedade, defendendo que a mudança social só pode haver através de uma ação social consciente – a práxis (Marx, 2013). De acordo com a pedagogia freiriana, a ação pedagógica deve ser dotada de sentido para que possa trazer efeitos revolucionários e, para isso, antes que eduque, o educador precisa ser educado (Freire, 1974). Dizer que o educador precisa ser educado não implica afirmar que precisa ser feita uma intervenção externa no sentido de “ensinar” o profissional a realizar seu trabalho. Muito além dessa mera concepção, implica uma análise de si mesmo e de sua atuação social no sentido de perceber-se como um agente de transformação social. Um educador portador de uma prática pedagógica consciente pode auxiliar na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade em que vivem. Nessa perspectiva, Carvalho e Netto (1994, p. 59) contribuem com esse debate esclarecendo que:

A prática pedagógica [...] é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam.

A partir das ideias elencadas pelos autores, é possível perceber a prática pedagógica enquanto uma atividade social que, para ser bem-sucedida, precisa considerar os interesses dos envolvidos, bem como suas experiências no meio social e as aspirações que tenham em relação ao futuro. Aqui, cabe ressaltar que a prática não se restringe a reflexões teóricas sobre a ação, nem a ações realizadas sem reflexão. Trata-se de atitudes tomadas a partir da análise dos atos e seus efeitos no meio social, visando sempre a emancipação do sujeito. Logo, a prática pedagógica “é entendida nessa perspectiva como o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator” (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 17).

No texto intitulado “Práxis pedagógica: um desafio cotidiano”, Caldeira e Zaidan (2013) esclarecem que a prática pedagógica é construída

nas experiências do fazer docente e nele se fazem presentes, simultaneamente, ações mecânicas e repetitivas, úteis ao crescimento do trabalho do professor e à sua permanência no espaço onde atua, bem como ações práticas criativas, construídas ao enfrentar os desafios propostos no seu trabalho diário. São essas ações de cunho prático que o nortearão na reflexão sobre a extensão criativa do seu trabalho, isto é, sobre a práxis. Porém, a autora ressalta que a atividade teórica por si só não caracteriza uma práxis, pois, apesar de a atividade teórica transformar concepções, ela não transforma a realidade, visto que carece de um lado material, que é o objetivo da práxis. Assim,

A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade: traçar finalidades que antecipam idealmente a sua transformação. Mas, nos dois casos, a realidade permanece intacta, pois suas transformações ocorrem no plano das ideias. Assim, não pode ser identificada com a práxis, ainda que mudem nossas ideias (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 20).

Retomando o pensamento marxista de que a práxis é uma reunião de ações realizadas pelo indivíduo que objetivam transformar a realidade, pode-se afirmar que a atuação do professor é práxis quando visa alcançar determinados fins. O vislumbre consciente das metas que se pretende alcançar é de origem teórica, porém, a realidade só é transformada através de uma intervenção prática. Por outro lado, as demandas da rotina escolar exigem uma teoria. Logo, “na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 21).

É por esse viés que deve perpassar a organização do trabalho docente quando se almeja alcançar o público diverso que compõe o espaço escolar, uma vez que somente uma prática pedagógica (e não uma prática educativa) pode atender as necessidades de diferentes sujeitos, ou seja, é necessário que o professor disponha da práxis pedagógica para contemplar as diversidades que colorem a sala de aula.

Tratar do assunto da diversidade no âmbito escolar conduz o educador a um processo permanente de reflexão sobre sua prática e do seu papel frente à sociedade que faz parte, visto que abordar esse tema requer uma tomada de posição frente à forma como a diversidade está sendo trabalhada no cotidiano escolar. Isso implica quebrar com paradigmas exclusivistas nos quais todos os sujeitos são concebidos como iguais, formando um grupo homogêneo onde todas as ações são realizadas de forma igual porque vai atender as necessidades de todos. Essa forma de conceber a diversidade (ou de ignorá-la) conduz os processos formativos e são refletidos nas práticas educativas realizadas pelos

professores, contribuindo para o fracasso no processo de aprendizagem dos estudantes que não se enquadram dentro do “padrão”, pois cada estudante pode apresentar diferentes maneiras de aprender, sendo que um único método nem sempre vai abranger a totalidade.

Para Santos (2012, p. 3) as diferenças “ainda são vistas de forma estereotipadas e inferiorizadas, tornando-se um problema, ao invés de oportunidades de se trabalhar as questões pertinentes às diversas populações que se enquadram na diversidade”. Assim, a diversidade pode ser um fio condutor do trabalho pedagógico se concebida como uma aliada no processo de formação e humanização dos indivíduos, bem como um agente potencializador das relações sociais, das quais a prática pedagógica faz parte.

Diante do modo como a escola tem enxergado as diferenças, aos diferentes tem sido imposto um processo de opressão social no qual “os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos preguiçosos” (Freire, 1987, p. 145). Dessa forma, é ratificado o conceito de educação bancária denunciada por Freire (1987), na qual os educadores, detentores de todo o saber, apenas depositam seus conhecimentos nos educandos, transformando-os em ouvintes passivos e acumuladores de informações desprovidas de sentido, quando poderiam desfrutar de seu poder transformador. Essa concepção pedagógica unilateral ignora as experiências trazidas por cada educando, os conhecimentos adquiridos por eles, além de negligenciar o necessário olhar através dos óculos da diversidade.

Nessa perspectiva, de acordo com Lerner (2002, p. 7), um grande desafio para o futuro consiste em “transformar a diversidade conhecida e reconhecida como vantagem pedagógica”. Isso implica ver as diferenças como algo positivo e não um empecilho no processo educativo; extrair as contribuições que o convívio com o outro pode trazer; enxergar as potencialidades existentes em cada um e possibilitar que cada estudantes se desenvolva dentro de seus limites e possibilidades.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p. 67).

Concordamos com Freire quando enfatiza a necessidade de se respeitar a autonomia do educando e sua identidade, buscando exercer uma prática pedagógica coerente e respeitosa, desprovida de qualquer tipo de discriminação

e/ou desvalorização do educando. Nesse sentido a prática pedagógica é agente de transformação por ser acolhedora, humana, empática com aqueles que estão à margem do processo educacional, despertando-os um sentimento de pertencimento e incluindo-os ao meio social. Um educador que dispõe de uma práxis pedagógica é um agente da inclusão.

7. Políticas públicas e alfabetização de surdos

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, define alfabetização “como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” e tem por objetivo “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (Brasil, 2019, p. 18).

Pautada em pesquisas (inter)nacionais, a PNA elenca cinco elementos considerados essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção de escrita. Alicerçada no método fônico, que tem a relação entre fonemas e grafemas como fundamentos, a PNA declara que tal método é o mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita, sendo o caminho mais rápido para a efetivação da alfabetização de qualidade.

Embasadas nos estudos de Seabra e Dias (2011, p. 311 *apud* Lage *et al.*, 2020, p. 93), ressaltam que o método fônico visa “ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, estimulando o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala”. As autoras esclarecem que essa proposta de alfabetização surgiu no século XVI e agora é retomado na PNA nomeada de consciência fonêmica e instrução fônica sistemática (Brasil, 2019), considerado o método mais eficaz para a ensino da leitura e da escrita. Segundo Freire (1980, p. 41),

a alfabetização deve ser, ao mesmo tempo, um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura [...] uma metodologia que fosse um instrumento do educando, não somente do educador, e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender.

Criador de um dos métodos de alfabetização mais conhecidos no Brasil – o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – Paulo Freire defende que a prática docente no processo de alfabetização precisa respeitar o contexto cultural onde está sendo aplicada, culminando em um trabalho onde os educadores tenham como foco o ensino que promova a criticidade aliada ao processo alfabetizador. Sendo assim, alfabetizar deve ser uma ação social inclusiva que toma como princípio norteador a realidade concreta estabelecida e a identidade dos indivíduos que a compõe, possibilitando a concretização não somente da codificação de palavras, mas na ressignificação dos sentidos e da visão de mundo dos educandos.

No que se refere aos alunos com surdez ou deficiência auditiva, a política afirma que “o Ministério da Educação pretende promover a oferta de educação bilíngue (em Libras como primeira língua e em modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua) em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2019, p. 36). Neste sentido, “será preciso que o alfabetizador recorra com frequência a semelhanças e contrastes entre os aspectos linguísticos formais, discursivos e pragmáticos de uma língua e de outra” (Freitas, 2020, p. 8) ou deve ser contratado os serviços do intérprete de Libras, ao qual cabe interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (Brasil, 2010).

Lage *et al.* (2020) declaram que, ao tomar como base o princípio alfabético, os métodos de alfabetização foram pensados para ouvintes, dado que é abordada uma análise auditiva da escrita. Para as autoras, a criança surda deve se constituir subjetivamente através da Libras, para posteriormente atribuir o valor social do português escrito, sendo que o ensino da L2 “deve ser compreendido a partir de práticas culturais contextualizadas e não como a língua do outro que oprime sua subjetividade e suprime as diferenças entre surdos e ouvintes” (Lage *et al.*, 2020, p. 90).

Corroborando com este pensamento, Cavalcante e Torres (2020) criticam o fato de ser posta uma ênfase maior na exposição de alunos surdos à Língua Portuguesa do que à Libras, começando pelo livro didático, inadequado às particularidades de aprendizagem do surdo, não contempladas no que se refere à educação bilíngue.

Nascimento e Murad (2020) enfatizam que, ao propor que surdos e ouvintes dividam o mesmo espaço e metodologias na aprendizagem da língua escrita, é posta uma condição de desigualdade, visto que os diferentes públicos apresentam percepções divergentes sobre tal modalidade. Os autores comparam o estudante surdo em processo de aprendizagem da L2 com um estudante ouvinte que irá aprender o inglês. Para o ouvinte, a língua estrangeira é oferecida com práticas metodológicas voltadas para a aquisição de uma segunda língua, enfatizando a comunicação, leitura e produção de textos. Para os surdos, a L2 apresenta as mesmas condições para a sua aquisição, porém excluindo as marcações sonoras características da língua.

Não é cobrado de ouvintes, aprendizes da língua inglesa, que sejam realizadas complexas análises morfológicas e sintáticas da língua, porém é cobrado que alunos surdos façam essas análises em relação à Língua Portuguesa, “cujas metodologias empregadas ao longo da escolarização básica ocasionaram a emergência de lacunas consideráveis e desapareço pela imposição da língua

escrita (Nascimento; Murad, 2020, p. 20). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Fernandes (2006, p. 132), afirma que:

A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

Considerando que na alfabetização e letramento de estudantes surdos ocorre a transição de uma língua fônica para uma língua visual, a autora ressalta que, para haver uma aquisição da escrita por parte desses alunos, devem ser realizadas práticas pedagógicas que enalteçam a língua de sinais, deixando de priorizar o sistema oral de linguagem. O processo educativo que tem como fio condutor o sistema letra-som, forma leitores incapazes de ter uma relação de autonomia com a leitura e escrita, isto é, leitores mecânicos que provavelmente não conseguem dar significado ao texto lido. Ratificando essa premissa, Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 37) recomendam: “O ensino de leitura e escrita para alunos surdos deve ser pautado na aquisição significativa de letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita de acordo com contextos e objetivos específicos.”

Para Lage *et al.* (2020), em um país com uma diversidade cultural tão vasta como o Brasil, é de grande importância adotar uma política nacional de alfabetização que contemple toda a heterogeneidade cultural, além de atentar para propostas metodológicas adotadas, considerando as concepções de língua, linguagem, alfabetização e letramento que a constitui. Generalizar um método é considerá-lo isento de falhas e todo método infalível para resolver os problemas de alfabetização pode ser “medicalizante por reduzir a complexidade do processo de alfabetização e individualizá-lo, ao mesmo tempo que culpabiliza tanto o aluno quanto o professor” (Lage *et al.*, 2020, p. 95).

Ao tratar das competências gerais da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pontua a importância de serem adotadas diferentes formas de linguagem no processo educativo. O documento enfatiza ser necessário utilizar:

Diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 8).

Ao propor que sejam utilizadas diferentes linguagens no processo educativo, o referido documento inclui a utilização da Libras como meio de comunicação na relação entre indivíduos surdos e ouvintes no espaço escolar, buscando oportunizar uma aprendizagem eficaz aos alunos com surdez, além de promover uma relação intercultural na comunidade escolar, onde todos possam conviver com as diferenças, respeitando-se mutuamente. No que se refere às competências para o ensino fundamental na área de linguagens, a BNCC ressalta ainda que se deve

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Brasil, 2018, p. 65).

Ao analisarmos as competências gerais para a educação básica e para o ensino fundamental na área de linguagens propostas pela BNCC, é possível perceber uma preocupação em contemplar a diversidade linguística existentes no meio social e escolar.

O documento considera que devem ser utilizados diferentes categorias de linguagens, não restringindo apenas ao uso da linguagem verbal nas mediações pedagógicas. Isso implica dizer que “os alunos surdos precisam interagir com práticas de linguagens que possibilitem manifestações visuais inerentes a sua primeira língua para depois se envolver em ‘outra’ língua” (Santos *et al.*, 2020, p. 13), proporcionado, assim, um melhor desenvolvimento e interação linguística ao passo que é concretizada uma proposta de educação bilíngue.

Essa proposta contida na BNCC está atrelada às determinações contidas no Plano Nacional de Educação (PNE), documento que vigorou em 2014 e terá vigência de 10 anos, o que significa que será estendido até o ano de 2024. O PNE contém os direitos e deveres referentes à educação no Brasil e nele estão contidas metas, estratégias e diretrizes operacionais para a efetivação da universalização do ensino.

Em relação à educação de surdos, o PNE pretende:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2014, p. 5).

Na meta citada acima, o PNE determina que a oferta de educação aos estudantes surdos deve ser pautada em perspectiva bilíngue, isto é, tanto a Libras (L1) como a Língua Portuguesa (L2) devem ser utilizadas, sendo que, a Libras como primeira língua, será o meio pelo qual serão adquiridas outras formas de linguagem, inclusive a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Ao fazermos um paralelo entre a PNA, a BNCC e PNE podemos perceber que, embora as propostas advenham do mesmo órgão – Ministério da Educação – diferentes concepções são elencadas no que se refere à forma com a diversidade linguística é apresentada. Enquanto a PNA estabelece um padrão linguístico e um método específico de alfabetização, a BNCC e o PNE ressaltam a importância da utilização de diferentes formas de linguagem e o bilinguismo, o que contempla o respeito à heterogeneidade existente no espaço escolar, visto que este é formado por sujeitos que usam linguagens orais e/ou sinalizadas.

Para compreender e atender as necessidades do aluno com surdez no que tange ao seu processo de escolarização, sobretudo de alfabetização e letramento, enfatiza-se o que ressaltam Lima *et al.* (2020) e Nascimento e Murad (2020) que é de extrema importância que se dê uma atenção especial à formação continuada em Libras para os professores, visto que tem havido um ingresso cada vez maior de alunos surdos no ensino regular. Ao tomar conhecimento da língua do aluno surdo, o professor conseguirá se comunicar de forma autônoma, independente do intérprete de Libras, “possibilitando a ressignificação de sua prática docente e bem como vislumbrar novos meios de incluir de fato o aluno surdo em suas práticas educacionais” (Lima *et al.*, 2020, p. 48).

De acordo com Lage *et al.* (2020), Santos *et al.* (2020) e Nascimento e Murad (2020) os principais elementos que dificultam o processo de alfabetização de estudantes surdos são: uma política de alfabetização que contemple a diversidade linguística existente no espaço escolar e uma proposta formativa para professores que englobe todos os discursos, proporcionando a aquisição da Libras e concretizando a proposta de educação bilíngue contida nos dispositivos legais (Brasil, 1996; 2002; 2008).

Portanto, as reflexões realizadas pelos autores bem como as sugestões por eles elencadas no que tange à utilização da Libras como elemento facilitador no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos visam contribuir para o debate sobre o respeito à diversidade humana e linguística demandada pelo aluno surdo no contexto escolar, buscando promover uma educação que contemple as particularidades desses educandos, não os impondo uma submissão aos padrões existentes na sociedade e que se estendem até ao processo educativo.

8. A Pedagogia das Possibilidades

Se fizermos uma breve reflexão sobre a história das sociedades humanas, rapidamente constataremos que ela sempre foi marcada por desigualdades e contradições. Isso se refere em todos os campos da vida social, inclusive na educação. Esta sempre foi pensada para uma minoria privilegiada, ou seja, não foi elaborada de forma que viesse a atender as necessidades de todos. Logo, o currículo também seguiu este curso, sendo voltado para um público específico e buscando formar de acordo com suas aspirações sociais. No entanto, assim como a sociedade muda, o currículo e seus conteúdos também sofrem mutações (Ferreira, 2014).

Considerando que o Brasil é um país formado por diferentes povos e culturas, Ferreira (2014) defende a ideia de um currículo para a diversidade que venham respeitar e valorizar o direito de todos à educação. Para a autora, “um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade” (Ferreira, 2014, p. 80).

Se tratando especificamente de pessoas com deficiência, observa-se que estes vivem num *ciclo de impossibilidades* (Ferreira, 2014), no qual estão segregados ao convívio familiar e inseridos em uma escola que não foi pensada no sentido de atender às suas necessidades. A partir disso, adotando uma ideia otimista, a autora sugere a *pedagogia das possibilidades*, pois “o sentimento de dificuldade a ser enfrentado e de impossibilidade paralisa nossa criatividade” (Ferreira, 2014, p. 88). Trabalhar essa proposta de possibilidades curriculares, implica conceber o currículo com outro olhar, isto é, desfazer o conceito de currículo como sendo um conjunto de conteúdos a serem ensinados aos estudantes, visto que estes e toda a comunidade escolar fazem parte da construção curricular.

A pedagogia das possibilidades almeja que as pessoas com deficiências sejam dotadas de empoderamento, possam ter autonomia sobre suas vidas e tomar decisões. Além disso, é configurado como um *currículo de rupturas* – por possibilitar às pessoas de grupos vulneráveis construir novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo – tendo seu fundamento nos direitos humanos e na justiça social. Tal proposta “desenvolve a compreensão das diferenças, a valorização do ‘diferente’ como complementar e enriquecedor e forma o ‘sujeito de direitos’” (Ferreira, 2014, p. 92).

Ao adotar a pedagogia das possibilidades e um currículo para a diversidade, a escola deve adotar novas metodologias de ensino e aprendizagem que despertem o desejo de interação entre as pessoas. Neste contexto, cabe ao professor fazer a mediação entre os estudantes a fim de que haja colaboração,

respeito às diferenças e adequação aos diferentes tempos e estilos de aprendizagem.

Segundo Mendes (2014), o currículo não é inocente e neutro, mas está diretamente associado às relações de poder que distribuem desigualmente as oportunidades aos diferentes grupos sociais. Sendo a escola a instituição responsável pela preparação e transmissão do conhecimento científico, acaba “legitimando aquilo que deve ser ensinado, desempenhando uma função ideológica e cultural de uma tradição que é seletiva” (Mendes, 2014, p. 7). Logo, o currículo deixará de contemplar os grupos mais vulneráveis, dentre os quais estão as pessoas com deficiência.

Quando se fala em inclusão escolar, almeja-se que o PAEE tenha acesso e sucesso no seu processo de escolarização. E não tem como falar em escolarização sem falar em currículo. A forma como este tem sido oferecido aos estudantes com deficiência os leva cada vez mais ao fracasso escolar e repetência, visto que está sendo posto uma proposta pautada em um padrão de aluno em uma escola formada por diferentes sujeitos.

No que se refere à escolarização de alunos com deficiência, muitos ainda são os questionamentos de alguns profissionais, principalmente aqueles que atuam nas salas regulares, e que, muitas vezes, não passaram por uma formação adequada para atender tal público.

No que se refere à aprendizagem do aluno com deficiência, percebe-se que, embora caiba à toda a escola este processo, é o professor da sala comum o principal agente responsável por conduzir e promover a apropriação do conhecimento por parte do aluno. Ao professor da sala especial é atribuída a função de ajudar o professor regente, dando o suporte pedagógico necessário. Assumir os papéis nem sempre é um processo simples, pois, pode ser criado “um campo de ambiguidades, conflitos, disputas, relações de poder, culpabilização e (des)responsabilização no interior da escola” (Souza *et al.*, 2014, p. 6).

Ao pesquisar uma escola de ensino fundamental, Souza *et al.* (2014) constataram que há uma dificuldade, por parte dos professores, em conviver com a diversidade na sala de aula e trabalhar o respeito às diferenças. Além disso, muitos alegaram despreparo profissional e falta de formação continuada, fator pontuado como essencial para promover uma educação de qualidade. No entanto, pode-se observar significativos avanços quando se passou a desenvolver um trabalho conjunto com a professora da sala especial, onde ambos os profissionais planejaram juntos as atividades, pondo em prática metodologias que melhor facilitasse a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Portanto se faz necessário que haja um engajamento de toda a escola para se fazer concreta uma educação que inclua a todos, portadora de um currículo que abra portas para muitas possibilidades de aprendizagem e justiça social.

9. Práticas pedagógicas e relacionamento entre pares

Saviani (2005) classifica a escola como uma instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, isto é, o ambiente onde serão transmitidos os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade ao longo da história de forma ordenada e metodizada. Para Freire (2003), a escola não é somente um lugar de estudo e trabalho, mas deve ser um lugar de criar laços de amizade, de convivência, de ser feliz e por onde podemos começar a mudar o mundo.

Tomando como base as concepções de Saviani e Freire sobre o conceito de escola, podemos concebê-la como um espaço de socialização onde podem surgir enredamentos dela resultantes como a aprendizagem coletiva, formação ética, afirmação da identidade e relacionamento entre pares. Por considerar a socialização um dos elementos mais importantes que a escola pode proporcionar, Ramos e Ramos (2010, p. 34) ressaltam que esta é “um processo interativo e necessário para o desenvolvimento sociopsicológico através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura, ao mesmo tempo em que, reciprocamente, a sociedade perpetua-se e desenvolve-se”.

Neste sentido, a educação pode ser entendida como uma experiência social em que os estudantes aprendem a descobrir a si mesmo e a relacionar-se com os outros (Arruda, 2021), onde cada um colabora para o desenvolvimento social e intelectual do outro através de relações sociais colaborativas. Esse movimento social não se dá apenas de estudante para estudante, mas também de professor para professor e de professor para estudante, onde todos possam ter a oportunidade de conhecerem-se mais profundamente, buscando meios de somar no processo formativo de seus pares.

Por considerarmos que a socialização e o conhecimento da necessidade do outro são imprescindíveis para a realização de uma Educação Inclusiva, procuramos entender, por parte dos educadores entrevistados nessa pesquisa, quais as informações eles dispunham das condições biológicas do aluno que possuíam nas suas classes e a forma que eles utilizavam para se comunicarem com ele.

Quando questionado sobre o grau de perda auditiva do aluno surdo⁴ existente em sua turma, nenhum dos professores soube informar, exceto o professor C, que atua como instrutor de Libras no AEE e como intérprete na sala regular de ensino. De acordo com o docente, a perda auditiva do aluno a quem prestava atendimento na sala especial e que também era atendido por ele pelos demais na sala comum era de 70%.

4

A escola possuiu apenas um aluno surdo matriculado nos anos de 2020 e 2021.

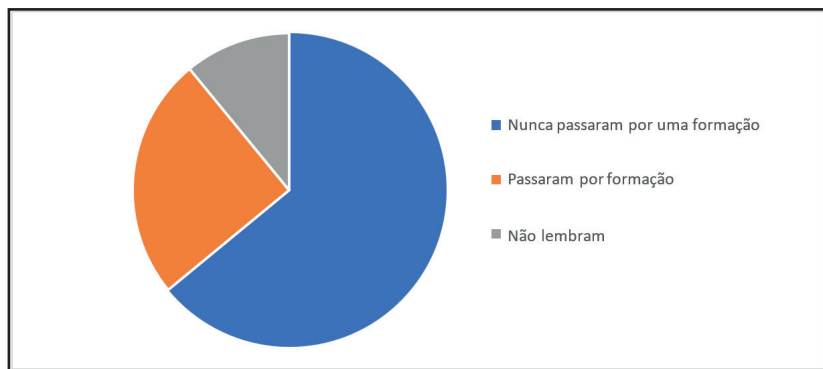
Em relação ao tipo de comunicação utilizada com o estudante, todos os professores das disciplinas do currículo relataram valer-se da oralidade, sendo assistidos pelo intérprete de Libras, o qual realizava a tradução do português para a Libras e vice-versa. Somente o professor C dispunha da comunicação por meio da língua de sinais. Os demais afirmaram não saber utilizar a Libras, embora esta já fizesse parte da rotina de trabalho em sala de aula, fosse necessário na comunicação com o aluno surdo e a considerassem importante para o processo de inclusão. Observemos a fala do professor H sobre a importância da Libras para o processo de inclusão do estudante surdo:

É a forma que ele tem para alcançar o conhecimento, ao contrário seria bem mais difícil – como de certa forma já é difícil – seria muito mais difícil para ele alcançar o conhecimento de forma inclusiva, tudo o que a escola pode oferecer para o aluno se ele não tivesse a língua de sinais. É fundamental, é essencial (Professor H).

Na fala do professor é possível perceber uma compreensão da importância da Libras no processo formativo do estudante surdo e de como a sua ausência compromete o aprendizado e desenvolvimento intelectual e comunicativo dos seus usuários, contribuindo, assim, para uma escola integradora e não inclusiva, onde alguns alunos ficarão à margem do processo educativo, podendo iniciar – ou dar continuidade – a um ciclo de fracasso escolar.

Os professores entrevistados expressaram o desejo de aprenderem a língua de sinais afim de melhorarem a comunicação com os surdos e de aprimorar sua prática pedagógica, visto que, a maioria, não passou por uma formação adequada nem por curso específico de Libras. O gráfico a seguir apresenta um panorama dos profissionais que já tiveram acesso a algum processo formativo na área da surdez.

Gráfico 1 – Professores que já passaram por alguma formação na área da surdez



Fonte: Entrevista com os professores

Analisando o gráfico, podemos perceber que a maioria dos professores entrevistados não passaram por nenhum tipo de formação específica para a educação de surdos em toda sua trajetória docente. Muitos desses casos se dão pelo fato de que a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia só entrou em vigor no ano de 2005 através do Decreto nº. 5626, de 22 de dezembro que regulamentava a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. De acordo com o Quadro 2, o corpo docente da instituição pesquisada é composto, em sua maioria, por professores que já têm mais de duas décadas de magistério, o que significa que concluíram sua graduação anterior ao período de publicação do Decreto.

No entanto, podem ser buscados outros meios para viabilizar a interação entre professores e alunos como cursos externos, formação oferecida pelo órgão ao qual a escola faz parte ou, até mesmo, uma formação interna com a colaboração dos próprios profissionais da instituição. O importante é que sejam criadas pontes para a socialização e para sensação de pertencimento por parte dos estudantes surdos de forma que a escola e aprendizagem faça sentido, podendo, assim, somar com a sua formação acadêmica e social.

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode

intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física (Reily, 2008, p. 25).

Portanto, a interação entre professores e alunos é um fator indispensável no convívio escolar, uma vez que a escola é um sistema social onde os sujeitos que a compõem compartilham de complexas relações sociais e também de sua própria e exclusiva cultura (Reily, 2008). No caso de alunos surdos, não é interessante que essa interação fique dependente dos intérpretes de Libras, mas que a comunidade escolar esteja disposta a exercitar a empatia, a solidariedade para proporcionar relações sociais mais enriquecedoras.

10. Práticas pedagógicas e as dificuldades encontradas na educação de surdos

A prática pedagógica é composta de situações e demandas que levam os professores a sentirem-se inaptos frente aos desafios que lhes são propostos em determinados contextos. Isso ocorre quando o professor se depara com alunos surdos em sua de aula e as metodologias utilizadas com ouvintes pode não suprir as necessidades desses alunos, sendo necessário adotar uma nova postura metodológica e curricular. Além disso, a falta de conhecimento da Libras pode ser uma grande barreira na relação entre professores e alunos, bem como pode dificultar o processo educativo.

No que se refere às dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem do estudante surdo, a maioria dos professores do CE Gr. Getúlio Vargas confessou encontrar obstáculos, tanto a nível de comunicação quanto a nível metodológico. Analisemos algumas falas dos docentes:

A maior dificuldade é a gente querer ajudar e não ter conhecimento. No caso, eu não tenho uma formação em Libras. Eu acredito que essa tenha sido a maior dificuldade. A gente percebia que a comunicação atrapalhava muito, até no rendimento dele, não era como os outros, sempre mais inferior, mais baixo. Ele fazia as atividades, mas não era como os outros. A gente percebia que tinha uma dificuldade na compreensão do conteúdo, mesmo com o intérprete (Professor D).

Eu fico muito perdido porque eu costumo só falar, pensando que o aluno está me ouvindo. Depois eu percebo que ele não está me ouvindo e, como eu não tenho o domínio da Libra, eu sempre preciso do intérprete, senão eu ficaria perdido. Depois que nós tivemos a presença do intérprete, parece normal, dou minha aula normal. Me refiro a ele, me refiro aos outros alunos, aí o intérprete é que... Eu sinto que nos cálculos eles são bons, o problema é a leitura e a escrita (Professor F).

Eu sentia dificuldade pra ensinar o aluno surdo e mudo porque eu não sou especializada na área. Na sala de aula a gente gera perguntas e não sabe se ele está entendendo ou não, por isso tem os professores de Libras (Professor E).

Eu senti uma dificuldade por querer contribuir mais com o aprendizado dele, mas não ter o conhecimento das Libras. Eu queria estar em tempo real, estar recebendo um feedback da mesma forma como eu recebo dos outros. Eu não consegui avaliá-lo, de fato (Professor A).

O fato de ter sido criado na linguagem oral pelos pais e pouco contato com a Libras, fazia com que tivesse dificuldade para interpretar ou que ele entendesse coisas simples do dia a dia. Às vezes, exemplos simples de geografia, de história e, principalmente, na linguagem matemática o aluno surdo não conseguia se desenvolver. E o fato é: se o aluno não domina sua língua materna, Libras, todas as outras disciplinas acarretam problemas (Professor C).

Por unanimidade, os docentes elegeram a comunicação como sendo o principal obstáculo no processo de aprendizagem do aluno com surdez. Os docentes das disciplinas regulares expressam que a falta de formação na língua de sinais os impede de interagir e estarem a pá do desenvolvimento do estudante, além de despertar uma certa impotência no ato de ensinar e aprender. Para Guarinello (2006), incluir o aluno surdo no ensino regular, mostra que as principais dificuldades estão relacionadas, em dado momento, aos professores, cujos conhecimentos acerca da surdez e da Libras são limitados, e em outros momentos, ao próprio sujeito surdo, devido à surdez e à dificuldade de compreensão que estes sujeitos apresentam na visão dos professores. Machado e Vitaliano (2013) afirmam haver necessidade de melhorar a formação de professores, principalmente no que se refere aos novos desafios educacionais, os quais necessitam de profissionais qualificados para a inclusão.

Outro ponto que requer atenção é a falta da aquisição da Libras por parte do aluno surdo colocado pelo professor C como um dos agravantes da aprendizagem e o empecilho para o desenvolvimento nas disciplinas do currículo. O intérprete e instrutor de Libras, relata que, desde a infância, o discente conviveu com pessoas ouvintes no seio familiar e teve pouco contato com a Libras, gerando um retardamento na aquisição da língua materna que se estendeu até o ensino médio. Segundo os estudos de Quadros e Cruz (2011), 90% da população surda não tem acesso à Libras logo quando nascem por serem filhos de pais ouvintes. Por isso a importância da utilização do Bilinguismo, considerada a abordagem linguística mais adequada e eficaz para pessoas surdas, visto que torna acessível as duas línguas na escola – Libras e o Português na modalidade escrita (Quadros, 1997).

Na fala do professor F, é possível perceber um certo alívio em relação à presença do intérprete de Libras na sala de aula, visto que o professor se sentia “perdido” quando não auxiliado profissional especializado. Esse posicionamento evidencia o fato de que, para os professores, “o intérprete parece significar algo miraculoso e capaz de promover aos alunos surdos uma aprendizagem efetiva” (Guarinello, 2006, p. 328). Porém, as autoras alertam que a presença do intérprete e o uso da língua de sinais não são suficientes para garantir a inclusão. Embora a Libras tenha sua relevância na compreensão do conteúdo em sala de aula, não isenta o professor de exercer seu trabalho pedagógico.

As atribuições do intérprete educacional

Pode-se afirmar que há uma confusão sobre os papéis frente à responsabilização pelo processo formativo do estudante surdo. Isto dá-se por pelo fato de que “É comum ser atribuída ao intérprete a função de ensinar os

alunos surdos, fato que provoca uma confusão nas atribuições do intérprete e do professor [...]” (Lage *et al.*, 2020, p. 97). Entender as atribuições de cada profissional frente à aprendizagem do estudante surdo é importante para que o processo formativo seja exitoso e nenhum dos profissionais venha a ficar sobrecarregado, trazendo sobre si a responsabilidade que é de todo um sistema.

De acordo com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, são atribuições do tradutor e intérprete:

1. efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos- cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
2. interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
3. atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
4. atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
5. prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (Brasil, 2010).

Ao analisarmos as atribuições acima descritas constataremos que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras limita-se à simples ação de traduzir falas de uma língua para outra de forma mecanizada. Talvez essa seja a concepção de quem costuma ver esses profissionais atuando em eventos e palestras, onde a intenção é traduzir a mensagem do orador, sem que haja espaço para discussões ou tira-dúvidas por parte do receptor. Embora as atribuições desse profissional não alterem (de acordo com o dispositivo legal), elas podem passar por adaptações quando se trata do contexto escolar.

De acordo com Nascimento e Murad (2020), ao intérprete cabe a função de mediar a comunicação entre os sujeitos existentes no espaço educativo e não a responsabilidade pelas metodologias pedagógicas, muito menos o ensino de línguas. Isso implica dizer que o professor regente é aquele que tem autonomia e responsabilização pedagógicas e metodológicas frente a todos os alunos (inclusive os surdos), devendo realizar as adaptações que julgar necessárias para conseguir alcançar os objetivos traçados no seu planejamento. Porém, isso não significa que os intérpretes realizarão apenas uma tradução aleatória, descompromissada, sem que haja uma preocupação na aprendizagem do estudante, pois, “nas relações próximas às crianças surdas é difícil pensar que

não se sintam (também) responsáveis por bons resultados em sua aprendizagem” (Lacerda, 2009, p. 52).

Segundo Zampiere (2006), em determinadas situações, o intérprete torna por assumir funções docentes, levando os alunos surdos a terem dificuldade de discernirem quem é o professor da turma, provocando uma confusão de papéis, visto que, em determinados momentos professor e intérprete exercem suas funções, em outros o professor encarrega ou o próprio intérprete assume a função do professor. Neste sentido, é importante que ambos os profissionais estejam cientes da sua função no processo de escolarização, porém tentando realizar um trabalho conjunto que tenham como objetivo final a aprendizagem do estudante.

Um olhar mais atencioso precisa ser dado ao princípio ético que norteia a prática do intérprete de Libras que o impede de fazer intervenções no momento da tradução. Isso, porém, pode ser mal compreendido pelo professor regente e/ou até ser considerada má-vontade de colaborar com o andamento das atividades escolares. Quadros (2004, p. 28) aponta que a interpretação da língua portuguesa para a Libras, e vice-versa, deve observar os seguintes preceitos básicos:

- a. confiabilidade (sigilo profissional);
- b. imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c. descrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d. distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e. fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

Conforme os preceitos descritos pela autora, o tradutor e intérprete deve adotar uma postura de imparcialidade, confiabilidade e fidelidade para garantir que seu trabalho seja realizado de forma ética, evitando expor sua opinião pessoal sobre o que está sendo tratado pelo professor e fazer intervenções pessoais. Seu trabalho consiste em facilitar a comunicação entre os sujeitos que compõem o espaço escolar e, quando for necessário, levar as dúvidas do estudante surdo ao professor para que possam ser esclarecidas as informações por ele passadas. Sendo assim, “a relação entre professor-intérprete-aluno deve ser de confiança, pois todos estão ali para alcançar um mesmo objetivo (Girke, 2018, p. 28).

Trazendo novamente a Lei nº 12.319 (Brasil, 2010) como referência, em seu artigo 6º, inciso II é enfatizado como atribuições do tradutor e intérprete no contexto educacional a função de:

interpretar em Língua Brasileira de Sinais – língua portuguesa, as atividades didático- pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Uma vez que o intérprete tem como função proporcionar que o estudante surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, essa prática não deve ser exercida de forma tão impessoal como é exercida em uma palestra, por exemplo, onde o objetivo é simplesmente transmitir informações. Os conteúdos trabalhados na sala de aula precisam ser apropriados pelo estudante, suas dúvidas devem ser sanadas e isso requer um pouco mais de empenho, de adaptações interpretativas⁵ e curriculares por parte do profissional. Porém, todo esse trabalho deve ser realizado de forma colaborativa com o professor regular, devendo ambos manter uma relação de cumplicidade na missão que é viabilizar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Girke (2018) chama a atenção para o fato de que as dúvidas dos alunos devem ser sanadas pelo professor regular e não pelo intérprete, pois este não é especializado em todas as disciplinas e, por isso, não domina todos os conteúdos, cabendo-lhe apenas utilizar os sinais adequados para cada conceito estudado. Por isso, é importante que, de antemão, sejam vistos por ambos os profissionais aquilo que será proposto para a turma, a fim de que sejam alinhados os recursos e métodos a serem utilizados com vistas a possibilitar a apropriação por parte dos estudantes – o planejamento pedagógico.

Diante do exposto, entendemos que a educação é uma prática social que deve ser realizada de forma cooperativa por todos os sujeitos que a compõem, devendo cada um dar sua parcela de contribuição para o êxito dos objetivos que foram traçados. Dessa forma, na educação de surdos a colaboração entre o intérprete educacional e o professor regente pode trazer benefícios ao processo educativo que não seriam alcançados se o trabalho fosse realizado de forma unilateral. A coletividade e a solidariedade no processo educativo podem potencializar a aprendizagem dos estudantes, fortalecer as relações sociais e promover a inclusão.

5 É muito comum os intérpretes de Libras utilizarem a Paráfrase para tornar a mensagem mais clara para os estudantes. Esta “é utilizada quando o intérprete compreende a informação na língua fonte, mas não encontra ou não existe o equivalente na língua alvo e por isso ele apresenta a informação de uma outra forma, tentando representar da forma que acha mais coerente aquela informação” (Pavan, 2018, p. 39).

11. Práticas pedagógicas e currículo

De acordo com Aranha (2003), na Educação Inclusiva, o currículo deve fundamentar-se na diferença, não impondo ao aluno que se ajuste a ele, mas que o currículo é que deve se adaptar às necessidades do aluno. Neste sentido, entra o conceito de adaptação curricular, que consiste em “modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar todos os alunos (Glat; Oliveira, 2003, p. 5). Sobre as adaptações realizadas em suas disciplinas, visando a compreensão do conteúdo por parte do aluno surdo, os professores entrevistados relataram:

Eu acho difícil eu adaptar porque de toda forma a minha comunicação com ele vai ser oral, porque eu trabalho com os números e por mais que eu coloque em datashow ou o que quer que seja, vai ter um momento que eu vou ter que explicar aquilo pra eles, preciso calcular. Eu encontro dificuldade de melhorar essa metodologia justamente porque eu não sei as perguntas que vão ser geradas, então não tem como fazer, por exemplo, um slide que abranja todas as perguntas. E na tiração de dúvidas deles, eu vou ter mais dificuldade, porque ainda que eu explique pra um e ele não compreender, eu preciso utilizar de outras estratégias. Então em termos de metodologias, eu acho difícil modificá-las (Professor A).

Com certeza. Seria importante que tivesse essa adaptação, mas aí precisa ter uma formação para os professores para saber de que forma lidar com essas dificuldades (Professor D).

O currículo não, mas a metodologia eu creio que sim. Não adaptar como se ele fosse diferente, mas na verdade incluir, com aulas que ele pudesse visualizar o assunto, vídeos sendo legendados e as aulas fossem dadas com imagens (Professor H).

Eu acredito que sim, mas na verdade eu não fazia porque eu acredito que o intérprete já faz essa adaptação (Professor F).

Era necessário, mas eu não fiz (Professor E).

Na prática, poucos professores da sala regular fazem. Qual intérprete, eu me vi obrigado a fazer essas adaptações. A linguagem visual se torna mais fácil de eles entenderem. Às vezes o professor dá um exemplo, fala uma palavra que não é tão comum, daí quando temos acesso ao plano, a gente já consegue de antemão preparar algo e, às vezes, eu improviso, pego o aparelho celular e mostro uma foto, faço um certo tipo e mímica para tentar desenhar aquele objeto pra ele conseguir entender (Professor C).

O gráfico a seguir apresenta um quadro dos professores que fazem uso de adaptações curriculares em sua prática pedagógica:

Gráfico 2 – Professores que fazem uso de adaptações curriculares



Fonte: Pesquisa de campo

Considerando que a Libras é uma língua visual e espacial (Quadros, 2006), aos professores que atuam na educação de surdos é atribuída a função de desenvolverem atividades voltadas para a visualização, visto que este é o principal meio pelo qual esse público ressignifica seus conceitos. Partindo dessa premissa, o docente pode fazer a contextualização de atividades a partir da visibilidade, tornando a aprendizagem dotada de significado e introduzindo conceitos que podem ser aprofundados na língua de sinais.

Ao inferir acerca da contextualização nas atividades executadas em sala de aula com alunos surdos, o docente estará executando o que Heredero (2010) classifica como adaptações curriculares. Segundo o autor, estas têm por objetivo oferecer aos alunos PAEE máximas oportunidades de formação no contexto escolar, “assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo” (Heredero, 2010, p. 198).

Considerando que a flexibilização curricular é um dos fatores constitutivos do processo de inclusão, sua implantação implica em concretizar mudanças na formação docente e nas metodologias desenvolvidas no processo educativo de alunos PAEE incluídos na escola regular, procurando atender às necessidades de todos os estudantes, no caso desse estudo o aluno surdo. Incluir, neste contexto, consiste em entender que cada aluno tem sua particularidade no processo de aprendizagem, precisando ter sua individualidade respeitada, o que implica “dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo” (Heredero, 2010, p. 198).

Adaptar o currículo requer, dentre outros, que sejam feitas adaptações

na prática pedagógica dos professores, visto que eles devem “[...] favorecer e complementar, por meio de recursos e estratégias pedagógicas, sua efetiva participação no espaço escolar, na ampliação de sua forma comunicativa e na construção de possibilidades significativas de ensino e aprendizagem” (Pletsch; Glat, 2013, p. 155). Dessa forma, a atuação do professor e a metodologia adotada por ele no processo de escolarização do surdo é de extrema relevância, pois este é um fator determinante para o sucesso ou fracasso de tal processo. Segundo Gatti (2013, p. 60), a escola precisa contar com:

[...] profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes.

Nesse sentido, o trabalho do professor deve se dar a partir da atitude de oportunizar ao aluno de aprender de modo efetivo, lúdico e prazeroso, objetivando a formação de leitor e escritor eficiente, que saiba usar a linguagem oral e a escrita nas mais diversas situações. Tornar isso possível depende, entre outras coisas, de formação inicial e continuada para os docentes, oportunizando a estes o acesso à informação e muni-los de dispositivos que os auxiliem no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Considerando que a escola é um ambiente misto, formado por estudantes com diferentes características e especificidades, quando necessário, é cabível que se adote um Plano Educacional Individualizado (PEI), que tem como objetivo “promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno, pois [...] não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência ou outras condições atípicas no desenvolvimento” (Pletsch; Glat, 2013, p. 21). A autora ressalta que construir um PEI requer algumas adaptações curriculares, visto que a escola já possui uma proposta de currículo geral para todos os alunos, porém os ajustes devem ser feitos de maneira que não empobreça os conteúdos e objetivos a serem alcançados no trabalho geral.

[...] A proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (Valadão; Mendes, 2018, p. 5).

Ao pesquisar sobre a implementação do PEI nos Estados Unidos, Itália, França e Brasil, Valadão e Mendes (2018) constataram que o modelo francês é o mais abrangente por contemplar todo o ciclo da vida. Nos Estados Unidos e na Itália, ele engloba somente vida escolar, porém ressalta a necessidade de serem aplicadas medidas que controlem a mudança da escola para o trabalho. Dentre os países pesquisados, o Brasil é o único que não possui legislação que garanta que os estudantes PAEE tenham um PEI pautado nas suas necessidades especiais. Enquanto nos demais países o PEI envolve toda a escola, no Brasil sua elaboração e aplicação se restringem somente à Educação Especial materializado na Sala de Recursos Multifuncional pelo professor do AEE.

Este tema ainda é pouco difundido no Brasil a ponto de não haver amparo legal para sua materialização em todo o corpo escolar. O PEI precisa ultrapassar as paredes das SRM e atingir toda a escola. Quando todos os seguimentos (escola, família, sociedade, profissionais da saúde) estiverem envolvidos, os estudantes com deficiência serão melhor incluídos na escola e na sociedade como um todo.

Outra proposta que também é cabível quando se trata da inclusão de estudantes PAEE é o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), cujo conceito se originou na arquitetura e foi expandido para o contexto educacional (Papim *et al.*, 2018).

Pautados nos estudos de Cast (2011), Papim *et al.* (2018, p. 54) definem o DUA como “um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem”. Dessa forma, podemos dizer que o DUA visa propor a elaboração de metodologias que possibilitem ao aluno diferentes maneiras de se apropriar do conhecimento compartilhado pelo professor.

Os mesmos autores ressaltam que, nesse processo, se torna indispensável a formação de professores, visto que é o professor quem trabalha em contato direto com o aluno, tendo sobre si uma grande responsabilidade pela sua aprendizagem ou não-aprendizagem. Neste contexto, cabe frisar a importância do planejamento pedagógico como uma ferramenta de organização do trabalho, através da qual serão elaborados métodos e objetivos para proporcionar uma aprendizagem eficaz ao aluno com deficiência.

Uma vez que os alunos – com e sem deficiência – não têm o mesmo ritmo nem aprendem da mesma forma, se faz necessário que se utilize de diferentes recursos e metodologias para que todos possam ter acesso ao conhecimento. Neste sentido, “é importante oferecer formas alternativas de despertar o interesse dos estudantes em uma perspectiva que favoreça as diferenças intra e interindividuais dos estudantes (Souza; Gomes, 2019, p. 259).

Considerando que o DUA propõe um maior planejamento do trabalho docente, no qual o professor deve buscar flexibilizar o currículo e pensar

diferentes formas de apresentá-lo aos alunos, seria interessante que o corpo docente se dispusesse a elaborar um plano de ensino inclusivo, que tivesse como objetivo principal a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Böck, Gesser e Nuernberg (2020), em sua pesquisa intitulada “Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016”, constataram que os recursos tecnológicos foram apontados como grandes aliados na aplicabilidade do DUA, sendo que “esses recursos tecnológicos podem “ampliar as possibilidades de escolha a partir das maneiras como se relaciona com o conhecimento” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 154).

Muitos professores ainda têm o livro didático como principal recurso de ensino, não utilizando nenhuma outra ferramenta para auxiliar na explanação do conteúdo, facilitando a aprendizagem. Dispor de recursos tecnológicos pode contribuir significativamente no processo educativo, pois tais recursos, captam a atenção e possibilitam que o assunto estudado seja visto com um novo olhar.

Um grande entrave que dificulta a implantação do DUA e a inclusão de alunos PAEE é o desconhecimento do assunto. Isso se deve à formação inicial que muitos tiveram, as quais não enfatizavam a importância de incluir alunos com deficiência e “são formações que, muitas vezes, não consideram a discussão e a reflexão teórica de práticas pedagógicas efetivas, e negligenciam a construção de um trabalho em colaboração para se ter a escolarização em conjunto” (Zerbato, 2018, p. 77).

A vista disso, corroboramos com o princípio de Freire (1982) quando defende que a educação deve ser uma relação dialógica entre as diferenças que promove transformações sociais, sendo, assim, uma educação inclusiva. Para Brandão (2002, p. 5),

“A relação dialógica” preconizada por Freire (1982) deve ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da sociedade que temos, para aquela que queremos, pois o referido autor é e sempre será um exemplo para a educação (inclusiva) brasileira porque calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares.

Na concepção de Paulo Freire, a relação entre educador e educandos deve ser estabelecido numa relação dialógica na qual a prática pedagógica desenvolve-se em um processo construtivo de saberes, onde possa haver autonomia dos educandos através de propostas educacionais dotadas de sentido que os possibilite aprender de forma significativa, caracterizando, assim uma escola promotora de uma autêntica inclusão de todos os envolvidos e criando os

mecanismos necessários para que os estudantes PAEE sejam protagonistas na apropriação e construção de conhecimentos (Costa; Turci, 2011).

Tornar essa realidade concreta requer, entre outros fatores, a adaptação do currículo através da elaboração de um planejamento inclusivo, no qual toda a escola se una – professores da sala comum, professores da sala especial, coordenadores, gestores – para que as informações acerca das necessidades dos alunos com deficiência sejam conhecidas e a partir daí seja elaborado um plano de ensino que venha a contemplar as especificidades de cada aluno, no qual diferentes abordagens sejam tentadas no intuito de haver uma aprendizagem eficaz (Papim *et al.*, 2018).

12. Considerações finais

No curso desse estudo, pudemos conhecer um pouco da história da educação de surdos no Brasil, os desafios enfrentados e as conquistas no âmbito político e social alcançadas até os dias atuais. Também refletimos acerca dos conceitos que envolvem essa pedagogia, buscando explicitar como se dá o processo de escolarização, a função social e pedagógica da Libras, bem como a importância da formação de professores para a concretização da política de inclusão na escola.

Tendo como referência os professores do CE Dr. Getúlio Vargas, escola da rede estadual do Maranhão na cidade de Monção, este trabalho pretendeu conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de surdos nas séries finais da Educação Básica, buscando compreender como essas práticas estão sendo desenvolvidas no sentido de promover a inclusão e, consequentemente, proporcionar uma escolar mais acolhedora e humana. Para tanto, foi utilizada a pesquisa-ação qualitativa por possibilitar ir além da quantificação de dados e poder contribuir com o campo de pesquisa através da compreensão da realidade e de propostas que venham a somar no processo de aprendizagem de estudantes surdos.

Ao desenvolver essa pesquisa, nos desafiamos a responder alguns questionamentos: como tem sido realizada a escolarização de alunos surdos nas séries finais da Educação Básica? As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão sendo realizadas no sentido de contemplar as necessidades de todos os estudantes? O currículo proposto tem sofrido as adaptações necessárias a fim de que possa ser acessado por estudantes surdos? Quais dificuldades os professores têm enfrentado na educação de surdos? Qual o perfil dos professores? Qual formação, inicial e continuada tiveram?

No intuito de responder a essas questões, iniciamos o estudo bibliográfico com vistas a compreensão dos conceitos norteadores da educação de surdos, focalizando a história, as lutas travadas em prol dos seus direitos, as conquistas legais e sociais atingidas, bem como a pedagogia mais cabível de ser implantada na escolarização desse público. Assim, o referencial teórico apresentou os caminhos trilhados pela educação de surdos, os quais apontam para uma educação bilíngue cujo objetivo principal é valorizar a identidade e cultura surda, garantindo-lhes o direito de se comunicarem na sua língua de origem e por meio dela se apropriarem dos conhecimentos científicos compartilhados pela escola.

O passo seguinte foi identificar as escolas que contiveram estudantes surdos matriculados nos anos 2020 e 2021 para que fossem selecionados os sujeitos da pesquisa. Das duas escolas existentes na cidade de Monção – MA,

o CE Dr. Getúlio Vargas foi a escola selecionada por ser a única a receber estes estudantes nos últimos cinco anos. Assim, iniciamos a coleta de dados, utilizando como ferramenta a entrevista semiestruturada por possibilitar uma maior compreensão da visão dos professores em relação à educação de surdos e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Antes que adentrássemos o assunto acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, procuramos conhecer sobre a formação que os professores tiveram, a experiência profissional e a jornada de trabalho. Neste primeiro contato, percebemos uma carência na formação inicial por não contemplar as áreas do conhecimento voltadas à educação de surdos exigidas a partir do ano de 2005 pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro. Além disso, uma minoria teve acesso a cursos específicos em sua formação continuada, priorizando o aperfeiçoamento nas áreas de conhecimento em que atuam, isolados de quaisquer métodos que viessem a contribuir para a escolarização de estudantes surdos.

A partir dos relatos dos docentes entrevistados, constatamos a ausência de conhecimento básicos sobre surdez e a Língua Brasileira de Sinais, dificuldades acentuadas na comunicação com o estudante surdo, além da falta de adaptação curricular e metodológica. Alguns professores da sala comum (D e H) mostraram ter algum conhecimento em relação às metodologias a serem adequadas, visando a aprendizagem do estudante, porém os demais se mostraram pouco interessados em realizar as modificações necessárias, embora julgassem importante fazê-las.

É evidente nas falas dos entrevistados que presença do intérprete de Libras traz um certo alívio, pois, dessa forma, é possível seguir com as aulas sem preocupações, visto que o intérprete fará as adaptações necessárias no ato da tradução. Por outro lado, o professor C, tradutor intérprete de Libras, expressa que a ausência de um planejamento conjunto e as aulas pouco pensadas na especialidade do aluno surdo dificulta seu trabalho, levando-o a fazer as adequações de forma improvisada, no momento da aula.

Diante desse quadro, podemos entender que a inclusão de surdos no processo educativo ainda enfrenta alguns desafios quando levamos em consideração que ainda perdura a ideia de segregação escolar, bem como a maioria dos docentes isentarem-se da responsabilidade de promover a aprendizagem de alunos PAEE, no caso deste estudo, alunos surdos. Baseados na Pedagogia de Paulo Freire, defendemos o discurso de que a educação deve ser um movimento social onde as pessoas possam se desenvolver livremente e, que ao contrário de segregar, educar deve ser um ato revolucionário capaz de libertar o indivíduo das amarras sociais e abrir seus olhos para uma nova visão de mundo, diferente daquela posta pelo sistema social dominante (Freire, 1987).

Após concluídas essas etapas, planejamos o produto educacional baseados nas necessidades dos professores e nas fragilidades identificadas na formação (inicial e continuada) que tiveram ao longo da carreira profissional. Dessa forma, optamos por realizar uma formação com viés teórico e prático com os professores da escola pesquisada e a materialização de um E- book contendo uma proposta pedagógica para professores atuantes na escolarização de surdos no Ensino Médio. O produto educacional teve como desafio despertar nos docentes um novo olhar para a educação de surdos, levando-os a compreender que o processo de inclusão é responsabilidade de toda escola e não somente dos profissionais especializados.

A primeira etapa do produto educacional – a formação com os professores do CE Dr. Getúlio Vargas – possibilitou uma melhor compreensão dos conceitos e valores defendidos pela educação de surdos. A partir da apresentação das possibilidades metodológicas que podem potencializar a aprendizagem dos estudantes, os professores perceberam que a prática pedagógica por eles desenvolvida estava voltada para uma visão ouvinte do ensino, na qual as necessidades dos surdos eram ignoradas, necessitando serem revistas e consideradas.

Após a elaboração dos planos de ensino inclusivos propostos e da avaliação do encontro, constatamos a apropriação dos conceitos por parte dos docentes expressada através das falas e, principalmente, das novas metodologias pensadas e descritas no planejamento. Assim, concluímos que o acesso à (in) formação é um fator indispensável ao trabalho pedagógico, justamente por este ser formado por questões diversas que desafia o professor a se reinventar e buscar meios de aperfeiçoar sua prática.

Diante do exposto, entendemos que a atual proposta educacional para surdos analisada no CE Dr. Getúlio Vargas, materializada nas práticas pedagógicas exercidas pelos docentes, não condiz com a proposta inclusiva apresentada neste estudo, representada nos dispositivos legais e defendida pelos teóricos da área, visto que são realizadas (com raras exceções) atividades que não contemplam as necessidades educacionais dos estudantes surdos. No entanto, nosso objetivo não é culpabilizar os profissionais que compõem o corpo docente da escola, mas evidenciar a necessidade de que a formação de professores seja concebida como uma prioridade para os órgãos educacionais e de que a educação possa ser uma ação social completa no sentido de abranger todos aqueles que dela fazem parte, sem que sejam excluídos pelas suas especificidades, nesse caso, a língua.

Percebemos que, embora fragilidades metodológicas existam no fazer pedagógico, um importante passo foi dado nos caminhos rumo à inclusão de surdos na educação, dado que, através do Produto educacional, os professores

tiveram acesso a informações e propostas metodológicas que podem vir a somar com suas práticas pedagógicas, ajudando a torná-las dotadas de sentido e prover a aprendizagem desses estudantes. Apropriar-se de conhecimento e pô-los em prática faz toda diferença quando se almeja fazer a educação inclusiva acontecer.

Por fim, consideramos pertinente que novas pesquisas problematizem as práticas pedagógicas na escolarização de surdos no Ensino Médio por entendermos que esta temática não se esgota no curso deste trabalho, sendo que muitas contribuições de cunho teórico e prático podem ser dadas através de pesquisas posteriores. Almejamos aprofundar este tema em estudos futuros, buscando sempre contribuir para a discussões acerca da inclusão de surdos e para sua evolução na vida social e acadêmica.

Referências

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 30-57, 2015.

ARANHA, M. S. F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos**: a fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ARAÚJO, M. T. A. **Alfabetização e letramento**: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARRUDA, R. L. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto emergencial. **EmRede**, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2021.

BARBOSA, F. V.; BASÍLIO, L. F.; CRUZ, M. Uma análise sobre habilidades narrativas nas proposições de um currículo bilíngue para surdos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, p. 31-48, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 59, n. 3, p. 1-11, 2012.

BRANDÃO, E. P. Por que não falar em Educação Inclusiva? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2002. p. 1-10.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.

1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Brasília: MEC, 2019.
CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, v. 10, n. 14, p. 15-32, 2013.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CAST. **Design for Learning guidelines**. APA Citation: CAST, 2011.

CAVALCANTE, A. W. G; TORRES, C. E. A. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento. **Revista Sinalizar**, v. 5, e55525, 2020.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Paris: The Hague, 1957.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

COSTA, M. Padrões de segregação escolar no brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, 2014.

COSTA, M. P. R; TURCI, P. C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2011. p. 3762-3774.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DORZIAT, A. **O outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. *In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M; MASSI, G. (org.). Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

FERREIRA, W. B. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, p. 73-98, 2014.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In*: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

FREITAS, I. F. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250034, 2020.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GIRKE, C. A. **Atuação e papéis do intérprete educacional de Língua de Sinais**. 2018. (Monografia – Curso de Graduação em Letras/Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptação Curricular: Educação Inclusiva no Brasil**. Coimbra: Banco Mundial, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GONÇALVES, V. B. **Aquisição da linguagem:** diferença entre crianças ouvintes e crianças surdas. 2015. Monografia (Bacharelado em Letras/Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GUARINELLO, A. C. Letramento e linguagem nas práticas com sujeitos surdos. *In:* BERBERIAN, A. P; ANGELIS, C. C. M; MASSI, G. (orgs.). **Letramento:** referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

KUBASKI, C., MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3413- 3419.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LAGE, A. L. S. *et al.* Método fônico e medicalização: pela heterogeneidade dos surdos e da educação. **Revista de Educação**, v. 7, n. 15, p. 79-105, 2020.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, L. C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. *In:* GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.). **Reinventando Freire:** a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 29-36.

LIMA, J. C. S. *et al.* A ação pedagógica do professor frente a abordagem bilíngue: uma experiência formativa em Libras. **Revista IJET-PDVL**, v. 3, n. 3, p. 36-52, 2020.

LOPES, M. C. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 177-193, 2014.

LUCAS-CASTRO, C. D. **O processo de escrita do aluno surdo na Educação Básica:** as representações de um sistema (in)coerente. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

LYONS, J. **Linguagem e linguística:** uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACHADO, A. C; VITALIANO, C. R. Percepções de professores da disciplina de Libras sobre o processo de inclusão de alunos surdos e as contribuições da disciplina. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013. p. 2387-2402.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, M; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In: GLAT, R; PLETSH, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 46-64.

MARX, K. **O Capital**: Livro I – Crítica da economia política: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, G. M. L. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-15, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In: MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MIRANDA, M. G; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.

MOREIRA, V. C. **Repertórios musicais em cursos de Pedagogia**: narrativas de professoras formadoras. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O. Das (im)possibilidades teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3, p. 680-701, 2020.

PAPIM, A. A. P. *et al.* (org.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

PAVAN, G. **Mapeamento de estratégias utilizadas nas interpretações de Libras para língua portuguesa: as diferentes escolhas interpretativas de uma narrativa surda**. Monografia (Bacharelado em Letras/Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Rosa, 2018.

PEREIRA, M. C. C. *et al.* **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson, 2011.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

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

QUADROS, R. M. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. 3. ed. Canoas: Textura, 2000.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. **Revista Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 168-178, 2006.

QUADROS, R. M. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, A. T.; RAMOS, E. S. Os desafios da família nos processos de socialização escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, v. 13, n. 52, p. 32-35, 2010.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2008

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação Social**, v. 27, n. 94, p. 155-178, 2006.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, M. F. B. Diversidade cultural na escola: um relato de experiência. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristovão. **Anais [...]**. São Cristovão: UFS, 2012. p. 1-10.

SANTOS, T. M. *et al.* Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, usuários da Libras. *In*: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS, 7., 2020, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2020. p. 1-16.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, E. A. *et al.* A utilização da Libras como agente facilitador na Educação no município de Itaperuna-RJ. **Revista Transformar**, v. 14, n. 1, p. 106-125, 2020.

SILVA, G. R. F. *et al.* Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SISSON, D. A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire. **Revista Brasileira De Bioética**, v. 5, n. 1, p. 48-62, 2009.

SOUZA, F. F. *et al.* **Políticas e práticas de educação inclusiva**: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 82, p. 1-19, 2014.

SOUZA, M. M. M; GOMES, S. A. O. Inclusão em educação para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do desenho universal para aprendizagem. **RevistAleph**, n. 32, p. 246- 265, 2019.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

TEIXEIRA, E. B. A. Análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Editora Unijuí**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VALADÃO, G. T; MENDES, E. C. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

ZAMPIERI, M. A. **Professor Ouvinte e Aluno Surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Piracicaba: Mediação, 2006.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.