



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ROSANE DOMINGOS DA SILVA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE**

**GUARABIRA – PB
2023**

ROSANE DOMINGOS DA SILVA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O
PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como requisito parcial à obtenção do título de pedagoga.

Área de concentração: Educação Especial e Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Ma. Karla Valéria Araújo Silva

**GUARABIRA
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S581p Silva, Rosane Domingos da.
O processo de inclusão do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental regular [manuscrito] : algumas reflexões sobre a prática docente / Rosane Domingos da Silva. - 2023.
64 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Profa. Ma. Karla Valéria Araújo Silva, Departamento de Letras - CH. "

1. Prática docente. 2. Educação especial. 3. Educação dos surdos. 4. Língua de sinais. I. Título

21. ed. CDD 371.9

ROSANE DOMINGOS DA SILVA

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado ao Curso de
pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB) como requisito parcial à
obtenção do título de Pedagoga.

Área de concentração: Educação
especial e Inclusiva.

Aprovado em: 30 / 11 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Karla Valéria Araújo Silva
Prof^a. Ms. Karla Valéria Araújo Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Sheila Gomes de Melo
Prof^a. Ms. Sheila Gomes de Melo (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu bondoso e fiel Deus, aos meus pais e noivo, que estiveram presente ao longo de toda essa jornada sendo meu alicerce e ponto de luz, **DEDICO.**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me permitido vivenciar todo esse percurso tão grandioso. Sem Ele nada disso seria possível, foi Ele quem esteve comigo em todos os momentos desafiantes, me fazendo capaz e nunca me deixou desistir deste sonho.

Agradeço em especial aos meus pais, Josefa e Severino que se mantiveram segurando minha mão ao longo desse processo, se tornando a razão pela qual quero lhes trazer bastante orgulho da pessoa que me tornei até agora.

Não posso esquecer-me de agradecer ao meu noivo, ele foi incentivo constante do quanto eu sou capaz e não poderia desistir de concluir este trabalho.

As minhas amigas, Lucicleia, Mayla e Stefany foram essenciais ao longo da minha trajetória acadêmica, sempre presentes reforçando o quanto sou uma pessoa esforçada e dedicada ao que me proponho fazer.

Agradeço aos professores e crianças, os quais tive a oportunidade de conhecer nos estágios supervisionados me proporcionando experiências, aprendizados e reforçando o compromisso e comprometimento do que um professor significa.

Aos professores Paulo Ávila e Sheila, agradeço por participarem desse momento tão grandioso e por aceitarem fazer parte da banca examinadora do meu trabalho.

Em especial, agradeço à minha orientadora Karla Valéria Araújo Silva pela sua dedicação e por me orientar ao longo do processo de escrita, não posso deixar de expressar que seus conselhos foram imprescindíveis e contribuíram de forma ímpar para concretização deste trabalho. Externo minha gratidão a esta pessoa e profissional incrível, seu jeito humanístico tornou este caminhar mais leve.

Por fim, agradeço a todos que de algum modo contribuíram direta ou indiretamente para concretização desta conquista tão almejada.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Freire, 2019, p. 30-31)

RESUMO

A partir do ano de 1990, diversas discussões acerca da temática inclusão foram iniciadas nas esferas sociais e educacionais. Com isso, a pauta de inclusão do surdo no ensino regular passa a ser delineada em âmbito educacional, a partir de leis na perspectiva da educação inclusiva, evidenciando o que deve ser considerado conforme as singularidades. Desde então, o que é previsto para ocorrer mediante o projeto de educação inclusiva se perdura; todavia, num campo de relações contraditórias, conflituosas e desafiantes, especialmente para o (a) professor (a) que não possui formação adequada, implicando de forma direta no seu trabalho docente. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as estratégias didáticas para fins de inclusão do aluno surdo em sala de aula do 2º ano do ensino fundamental, desenvolvidas por uma profissional que atua em uma escola da rede municipal de ensino regular da cidade de Guarabira - PB. Quanto à metodologia de pesquisa, esta se caracteriza por ser de abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e se classifica como um estudo de caso, durante o qual optamos, como instrumentos de coleta de dados, por uma observação sistemática *in loco* com aplicação de um questionário com a colaboradora do nosso estudo. O referencial teórico teve como base os pressupostos, principalmente, dos seguintes autores: Goldfeld (2002), Strobel (2009), Lacerda (2006), Mantoan (2003), Quadros (2004) dentre outros. Os resultados apontam que as estratégias de ensino desenvolvidas para inclusão do aluno surdo estão diretamente ligadas à formação docente e necessitam de considerações pontuais, tais como: a compreensão dos conhecimentos prévios do aluno surdo como meio de mediar o ensino e aprendizagem, identificação das especificidades do aluno, o uso de estratégias metodológicas como experiências visuais, o lúdico, o conhecimento sobre a história do surdo bem como os principais métodos de ensino existentes.

Palavras-Chave: Prática docente; Educação especial; Educação dos surdos; Língua de sinais.

ABSTRACT

From 1990 onwards, several discussions on the topic of inclusion began in the social and educational spheres. With this, the agenda for the inclusion of deaf people in regular education starts to be outlined in an educational context, based on laws from the perspective of inclusive education, highlighting what should be considered according to its singularities. Since then, what is expected to occur through the inclusive education project has persisted; however, in a field of contradictory, conflicting and challenging relationships, especially for teachers who do not have adequate training, directly implicating in their teaching work. In this sense, this research has the general objective of identifying didactic strategies for the purpose of including deaf students in the 2nd year of elementary school, developed by a professional who works in a school in the municipal regular education in the city of Guarabira. - PB. As for the research methodology, it is characterized by a qualitative approach, of an interpretative nature and is classified as a case study, during which we opted, as data collection instruments, for a systematic observation *in loco* with the application of a questionnaire with the collaborator of our study. The theoretical approach was, mainly, based on the assumptions of the following authors: Goldfeld (2002), Strobel (2009), Lacerda (2006), Mantoan (2003), Quadros (2004) among others. The results indicate that the teaching strategies developed for the inclusion of deaf students are directly linked to teacher training and require specific considerations, such as: understanding the deaf student's prior knowledge as a means of mediating teaching and learning, identifying the student's specificities, the use of methodological strategies such as visual experiences, ludic, knowledge about the history of the deaf as well as the main current teaching methods.

Keywords: Teaching practice; Special education; Education of the deaf; Sign language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perfil da professora participante da pesquisa.....	36
Quadro 2 –	Resposta da primeira pergunta do questionário.....	39
Quadro 3 –	Resposta da segunda pergunta do questionário.....	40
Quadro 4 –	Resposta da terceira pergunta do questionário.....	41
Quadro 5 –	Resposta da quarta pergunta do questionário.....	46
Quadro 6 –	Resposta da quinta pergunta do questionário.....	47
Quadro 7 –	Resposta da sexta pergunta do questionário.....	49
Quadro 8 –	Resposta da sétima pergunta do questionário.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Língua de Sinais Americana.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais.
LSF	Língua de Sinais Francesa.
MEC	Ministério da Educação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	15
2.1	Propostas educacionais para o aluno surdo no contexto brasileiro.....	19
2.1.1	<i>Oralismo</i>	19
2.1.2	<i>Comunicação total</i>	21
2.1.3	<i>Bilinguismo</i>	23
3	A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DOS SURDOS E SUA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	26
4	A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	29
5	METODOLOGIA	33
5.1	Natureza da pesquisa	33
5.2	Técnicas e instrumentos da pesquisa	34
5.3	Participante e <i>lócus</i> da pesquisa	35
6	ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	36
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS	57
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	62
	ANEXO A -TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA	64

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, podemos observar diversas movimentações que versam um debate acerca da temática inclusão, em âmbito social e educacional. No que concerne às leis educacionais vigentes, estas se respaldam na Constituição Federal de 1988, a qual expressa em seu Art. 205 que todos têm direito à educação (Brasil, 1988). Nesta perspectiva, surge a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, fortalecendo mais uma vez que a educação seja acessível a todos (Unesco, 1990).

Ao retratar sobre educação dos surdos, entende-se que estes sujeitos são reconhecidos como cidadãos e cidadãs de direitos. Portanto, também têm o direito à educação, direito este que é constituído por meio de leis da educação inclusiva; logo, deve ser atendido conforme suas especificidades. A inclusão do (a) aluno (a) surdo (a) no ensino regular representa mais do que uma simples inserção na escola, exige tanto da escola como da sociedade uma atitude consciente do que significa a inclusão, ações que possibilitem o princípio de igualdade para todos os alunos, sem atos discriminatórios ou segregacionistas, com a existência de professores preparados e engajados frente à educação de todos, sem exceção.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca instituída em 1994 na Espanha, partindo do conceito da educação especial, se tornou um documento pragmático que preconiza uma educação voltada para todos na perspectiva da educação inclusiva, e provocou mudanças significativas para o povo surdo. Ela trouxe, portanto, uma proposta de educação que contemple as singularidades, fomentando a autenticação da língua de sinais, citada em seus escritos como sendo uma linguagem gestual (Brasil, 1994). A partir deste marco na história educacional da inclusão, tornam-se evidentes diversas ações que os governos e suas políticas educacionais devem adotar diante do que foi estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca (Brasil, 1994).

No Brasil, algumas medidas foram tomadas seguindo o que foi determinado com a Declaração de Salamanca levando em conta alguns parâmetros da inclusão. Com isso, houve avanços no âmbito escolar e educacional em conformidade com as leis e outras políticas públicas que garantem direitos à população na área da educação. Um exemplo disso foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que trata a educação inclusiva em conformidade com a Educação

Especial em seu Art. 58. Este aponta a educação especial como um tipo de educação tem de ser ofertado para os alunos com deficiências, transtornos, altas habilidades, entre outras, especialmente, na rede de ensino regular (Brasil, 1996). No entanto, mesmo diante dos documentos legais citados e outros que surgiram, compreende-se que ainda existem diversas limitações para que a educação inclusiva seja, de fato, consolidada em nosso país, sendo uma delas a formação continuada de professores para atuar no contexto da educação especial.

No que tange à Língua Brasileira de Sinais, ela é a língua utilizada pelos surdos brasileiros, a qual foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão através da lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 garantindo que seu ensino deve acontecer em escolas bilíngues ou em escolas comuns da rede regular, além da garantia do direito de instrutores e intérpretes de Libras.

Diante do exposto, e ao refletirmos sobre alguns aspectos concernentes ao processo de inclusão do aluno surdo, apresentamos, para fins investigativos, o seguinte questionamento que norteará o desenvolvimento do presente estudo: Quais estratégias didáticas são comumente desenvolvidas para fins de inclusão do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Guarabira/PB? Para tanto, definimos como objetivo geral: identificar as estratégias de inclusão do aluno surdo na sala de aula do 2º ano do ensino fundamental, desenvolvida por uma profissional que atua em uma escola da rede municipal de ensino regular da cidade de Guarabira - PB. Em termos específicos, objetivamos: a) analisar as ações metodológicas da prática docente no processo de inclusão; b) identificar os principais desafios vivenciados pela professora no percurso de ensino; c) averiguar as atividades didático-pedagógicas voltadas para o (a) aluno (a) surdo. Desta forma, justificamos que a motivação por este tema se ergueu a partir do contato com pessoas surdas em espaços sociais, no qual senti a necessidade de fazer um curso de Libras, uma vez que, a comunicação era inviável. Isto me inquietou enquanto futura pedagoga, pois, percebi que existia um hiato no diálogo com o (a) surdo (a) que me fez pesquisar sobre as práticas metodológicas de ensino com o (a) surdo (a) na escola regular.

A relevância da presente pesquisa justifica-se por emergir uma reflexão acerca do percurso inclusivo do aluno surdo no contexto escolar na rede pública de

ensino. Dessa forma, é uma temática que merece ser cada vez mais debatida por fazer referência a uma realidade desafiadora que permeia a educação básica. Sendo assim, em termos científicos, a partir das discussões e resultados que serão evidenciados, nosso estudo aponta para um favorecimento ao público acadêmico referente à construção de percepções e constituições de práticas metodológicas ao tratar do ensino destinado ao aluno surdo. Tal aspecto visa propor reflexões pontuais para que não se perpetuem formas equivocadas e até mesmo inadequadas de ensino, como ocorreram ao longo da história da educação de surdos, uma trajetória marcada por diversas lutas, na qual estes sujeitos eram marginalizados e excluídos, vistos como cidadãos sem direitos pela sociedade.

Considerando uma perspectiva social, a sua relevância consiste em dar visibilidade ao processo de inclusão do aluno surdo demonstrando que, quanto mais se discute sobre essas questões supracitadas, maior notoriedade ganha este tema, o qual, mesmo tendo progressos na legislação brasileira, ainda enfrenta vários desafios que permeiam a forma de como educar alunos surdos. Tais desafios vão desde à falta de recursos que acrescentem no fazer pedagógico, tais como: a ausência de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), até ao desentendimento sobre o contexto histórico do povo surdo, bem como a carência de professores capacitados no ensino regular e na educação especial.

Como embasamento para esse estudo, respaldamo-nos, principalmente, nos seguintes autores: Goldefeld (2002), Strobel (2009), Oliveira (2016) que apresentam o contexto histórico educacional dos surdos; Mantoan (2003) que discorre sobre o tema inclusão; Lacerda (2005), Quadros (2004) que descrevem sobre a atuação do intérprete; Lacerda (2006) que trata sobre a inclusão do aluno surdo; Silva (2016), Soares (2022) que abordam sobre o lúdico no ensino de alunos surdos; Macêdo (2022), Godoi, Lima e Andrade (2016) que versam sobre a formação inicial e continuada do professor, dentre outros que foram essenciais para elaboração deste trabalho.

Isto posto, destacamos que a presente pesquisa é de abordagem qualitativa de natureza interpretativista, optando por desenvolver um estudo de caso por envolver a observação e análise de um contexto específico. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Guarabira – PB, com foco na sala de aula, e teve como participante uma professora do 2º ano do ensino

fundamental. Para levantamento dos dados foram feitas observações *in loco* e aplicação de questionário.

Em termos de organização estrutural, nosso estudo apresenta inicialmente esta introdução, a qual traz uma breve contextualização do estudo e sua organização discursiva e estrutural. Em seguida, trazemos a seção de contextualização histórica da educação dos surdos e as principais filosofias educacionais utilizadas no Brasil, bem como um diálogo sobre a aquisição da linguagem e como isso reflete no contexto escolar. Na sequência, trazemos uma discussão sobre a Libras no contexto formativo do professor, e, posteriormente, apresentamos a seção metodológica, a qual descreve o detalhamento dos procedimentos realizados para o levantamento, análise e interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências utilizadas.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

De acordo com Strobel (2009), ao nos reportamos à história da educação dos surdos, pode-se dizer que houve uma evolução mesmo diante de diversos impasses que marcaram o seu percurso e, para melhor compreendermos essa afirmação, é importante lembrarmos as fases que delinearão essa caminhada.

Conforme a autora supracitada, a história dos surdos pode ser dividida em três etapas: A primeira foi a Revelação Cultural, que consistiu no período em que os surdos não possuíam obstáculos com a educação. A segunda, foi o Isolamento Cultural, período de afastamento da comunidade surda em função do congresso de Milão em 1880 em que é negado o acesso da língua de sinais à sua educação. Por último, o Despertar Cultural nos anos 60, o qual surge como um novo período de aceitação da língua e da cultura surda depois de tantos anos sendo reprimidos pelos ouvintistas.

Segundo Goldfeld (2002) ao longo da história, a sociedade tinha uma visão negativa sobre o surdo. No período da antiguidade, os surdos eram vistos em diferentes aspectos: com pena, dó, pessoas castigadas pelos deuses ou mesmo enfeitiçadas que não mereciam fazer parte da sociedade, e assim eram desprezados e sofriam maus-tratos, entre outras atrocidades. Dessa forma, por muito tempo se perpetuou a ideia de que o surdo era um ser incapaz de pensar, limitado. E, na convicção que não tinha capacidade de evoluir, criou-se a concepção de que este não conseguiria ser educado até meados do século XV.

Somente a partir do século XVI é que surgem os primeiros educadores de surdos tecendo hipóteses de que estes sujeitos são capazes de aprender através de processos pedagógicos. Desde então, existem inúmeras metodologias que foram criadas por professores com o intuito de ensiná-los, entre estas podemos citar a linguagem oral, isto é, a língua auditiva-oral usada em seu país, no caso do Brasil a língua portuguesa (Goldfeld, 2002).

Mesmo com essas transformações que acontecem neste século, no qual foi reconhecido que o surdo era capaz de aprender por meio de metodologias específicas, os avanços seguiam a passos lentos, uma vez que os estudos desenvolvidos não se tornavam públicos. Alguns dos trabalhos produzidos nesse período acabaram se perdendo (Oliveira, 2016).

Partindo para o período da Idade Moderna, ainda segundo Goldfeld (2002), no século XVI, foi Pedro Ponce de Leon (1520-1584) um dos professores a lecionar para os surdos, filhos de famílias influentes na Espanha a falar grego, italiano e latim e ainda ensinou conceitos de física e astronomia. Para isto, ele criou uma metodologia de ensino que abrangia a datilologia (sistema que representa as letras do alfabeto manual) escrita e oralização, e deu origem à escola de professores surdos. Em 1620, Juan Martins Pablo Bonet se inspirou em Ponce e publicou o livro que fazia referência justamente ao alfabeto manual desenvolvido por ele. No cenário inglês, J. Bulwer publicou seu primeiro Livro em 1644 compartilhando em sua opinião que a língua de sinais Chirologia era uma língua universal e os elementos que a compõem icônicos. Quatro anos depois, em 1648, J. Bulwer publica seu segundo livro assegurando que a língua de sinais demonstra as mesmas ideias da língua oral.

Nesse âmbito, um dos nomes considerados importantes na história da educação dos surdos no cenário francês em 1760 foi Abade Chales Michel de L'Epée. Consoante Oliveira (2016, p. 47) “[...] o Abade de L'Epée fundou a primeira escola para Surdos, em Paris com predominância do método gestual”. Foi ele um dos primeiros a estudar a língua utilizada pelos surdos, atentando-se para os seus aspectos linguísticos ao se aproximar de um grupo de surdos que viviam pelas ruas de Paris. A partir disso, aprendeu a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, cujo método educacional fazia relação entre a língua de sinais com a gramática sinalizada francesa (Goldfeld, 2002).

Nesse mesmo período, no ano de 1750 na Alemanha, Samuel Heinick trouxe outra concepção para educação dos surdos dando início “[...] as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, filosofia que acredita ser o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral” (Goldfeld, 2002, p. 29). A metodologia educacional de De L'Epée e de Heinick se constatavam, assim passaram por investigação científica, dando visibilidade aos fundamentos da abordagem de De L'Epée, enquanto Heinick não conseguiu recursos para expansão do seu instituto.

De modo geral, o século XVIII representa um dos maiores avanços em relação à educação dos surdos. Pode-se dizer que houve um aumento de escolas para surdos e a língua de sinais teve grande valor, pois foi através dela que os

surdos puderam aprender e dominar vários assuntos e ainda ocupar diversos cargos. Seguindo para a Idade Contemporânea, em 1815 o americano Thomas Hopkins Gallaudet com interesse em saber mais sobre a educação dos surdos dirigiu-se até a Europa, e na Inglaterra se encontrou com família Braidwood que fazia uso da língua oral na educação dos surdos, enquanto na França, Abade L'Epée usava o método manual. Todavia, existia certa resistência em disseminar as metodologias de ensino, foi o que aconteceu com Gallaudet, em que os Braidwood se negaram a ensiná-lo suas metodologias, restando-lhe a opção do método manual (Goldfeld, 2002).

No ano de 1817, Gallaudet na companhia de Laurent Clerc criou a primeira escola de surdos nos EUA, no qual teve como influência o aprendizado extraído da escola de L' Epée na França. Este episódio de fato foi favorável, uma vez que, “O êxito imediato da instituição desencadeou a abertura de novas escolas por toda parte onde havia população suficiente de surdos nos Estados Unidos” (Oliveira, 2016, p. 48). Esta foi uma época marcada pela forte escolarização dos surdos facilitando a aprendizagem das disciplinas que eram ensinadas pela língua de sinais. Em 1864, com a fundação da primeira universidade nacional para surdos, chamada Universidade de Gallaudet, abrem-se as portas para o ensino superior.

Em 1880, o congresso de Milão foi um dos momentos marcantes na trajetória dos surdos, uma vez que os defensores do oralismo decidiram que a língua oral seria utilizada na educação dos surdos, enquanto a língua de sinais passou a ser oficialmente proibida. Para Strobel (2009), não aconteceu outro ocorrido como este que tivesse um peso tão grande na vida e na educação dos surdos. Podemos perceber este fato através do autor Preato (2020, p. 73695-73696):

Nenhum outro episódio na trajetória no ensino aprendizagem de surdos teve um impacto tão imenso na sociedade e no ensino aprendizagem dos surdos, como esse Congresso Internacional de Educadores Surdos que aconteceu de 6 a 11 de setembro de 1880, em Milão na Itália. Fora proposto uma votação, a fim de proibir oficialmente o uso da língua dos sinais no ensino de surdos ao redor do mundo, este congresso foi coordenado, financiado e dirigido por especialistas em sua maioria ouvintes, todos defensores do oralismo puro. Os Estados Unidos e a GrãBretanha, foram as únicas nações contrárias a extinção da língua de sinais e foram menosprezados pela maioria que ali o presidia, tendo seus direitos de votarem extinto.

Consideravelmente este foi um período complicado na educação dos surdos quando comparado ao século XVIII, e um dos grandes influenciadores na votação que trouxe o uso do oralismo como resultado foi Alexander Graham Bell. Um fato a ser mencionado foi que os professores surdos que se faziam presente neste congresso não tiveram o direito de votar e talvez isto explique a questão da língua de sinais ter sido impedida de ser empregada nas escolas.

Consoante Strobel (2009), depois do congresso a maior parte dos países aceitou o oralismo como método nas escolas em direção ao surdo, enquanto a Língua de sinais foi proibida, o que levou uma queda significativa na quantidade de surdos envolvidos na educação. A partir disso, se iniciou uma grande luta do povo surdo em prol do seu direito linguístico, as entidades se juntaram, e o povo surdo batalhou para que as línguas de sinais não fossem extintas.

Sob essa ótica, o oralismo prevaleceu em todo mundo até a década de 1970, quando William Stokoe através do artigo “Sign Language Structure; Na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”¹ evidencia que a ASL (Língua de Sinais Americana) possui os mesmos aspectos da língua oral. O artigo foi de grande relevância por ter resultado várias pesquisas referentes à língua de sinais e sua utilização na educação e na vida do surdo, pois já era evidente para os educadores que o método oral não era suficiente para educação do surdo, e com isto, começaram a utilizar a língua de sinais e de outros códigos manuais para a educação da criança surda (Goldfeld, 2002).

Partindo para o ano de 1968, temos indícios de uma nova filosofia educacional, conhecida atualmente por comunicação total que associa diferentes meios de comunicação na educação dos surdos, dando preferência à comunicação e não especialmente à língua. Inicialmente, foi utilizado por Dorothy Schifflet (professora e mãe de surdo) denominado por ela Total Approach e passou a ser chamado de Total Communication por Roy Holcom. Logo, em 1970, alguns países notaram que a língua de sinais poderia ser utilizada independente da língua oral. Isso significa que ambas não necessitam serem utilizadas simultaneamente como vinha acontecendo, e sim, em alguns momentos o surdo utiliza a língua de sinais já em outros apenas a língua oral. Assim, surge a filosofia bilíngue, que entre a década

¹ O artigo encontra-se disponível no seguinte link: <https://academic.oup.com/jdsde/article-pdf/10/1/3/1034248/eni001.pdf>.

de 1980 e, mais especificamente em 1990, foi amplamente apoiada por todos os países do mundo (Goldfeld, 2002).

No Brasil, chega em 1855 o professor surdo francês H Ernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II para dar início à educação de duas crianças surdas. Dessa forma, no ano de 1857, é criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos que atualmente é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (doravante, INES). O INES foi a primeira escola destinada para os surdos que fazia uso da língua de sinais, dando início à sua escolarização, e tornando público essa língua no cenário brasileiro.

Assim, como no contexto mundial, em 1911 o INES regulamentou o oralismo para todas as disciplinas. Contudo, a língua de sinais ainda continuou sendo usada em sala de aula até 1957 em que a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com a ajuda de Alpia Couto, impediu que a língua de sinais fosse oficialmente usada, o que de certa forma não impediu que eventualmente fosse utilizada pelos alunos nos corredores e pátios da escola. Sobre a comunicação total, esta chegou ao Brasil no final da década de 1970 depois da visita de Ivete Vasconcelos, uma das professoras da Universidade de Gallaudet. Na próxima década, com as pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito na área da Língua Brasileira de Sinais, surge no Brasil uma nova proposta educacional para os surdos, o bilinguismo (Goldfeld, 2002).

2.1 Propostas educacionais para o aluno surdo no contexto brasileiro

Atualmente no Brasil, as três abordagens de ensino citadas anteriormente, oralismo, comunicação total e bilinguismo são importantes e visivelmente reconhecidas no trabalho com as pessoas surdas. A vista disso, se faz necessário conhecer essas propostas metodológicas referentes à educação dos surdos no contexto brasileiro, que serão apresentadas e descritas a seguir na próxima seção.

2.1.1 Oralismo

O oralismo consiste em uma metodologia em que uma criança surda pode ser integrada na sociedade a partir da língua oral, no caso do Brasil, o português. Nessa

direção, um dos seus objetivos seria que o surdo desenvolva sua fala, pois esta seria uma condição necessária a fim que este sujeito se desenvolva e seja incluído na comunidade ouvinte. Conforme Goldfeld (2002), o oralismo ou filosofia oralista vê a surdez como uma deficiência que necessita de estímulos auditivos para ser minimizado o que permitiria a criança surda aprender a língua portuguesa e assim fazer parte da sociedade com as mesmas características de uma pessoa ouvinte.

Diante dessa visão clínica da surdez é visível que as escolas perdem o real sentido de educação, pois Kalatai e Streiechen (2012) expõem que este meio se transformou em um espaço de tratamento e as estratégias pedagógicas passam a serem estratégias terapêuticas. Nesse momento, até mesmo os professores surdos que trabalham com a língua de sinais não são valorizados e perdem seu espaço para os professores ouvintes.

Dessa forma, o foco do oralismo seria a reabilitação da criança surda, com o propósito de encaixá-la dentro de um padrão de normalidade, e para chegar neste fim “A filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes” (Goldfeld, 2002, p. 34). Porém, o ponto que as ligam é a questão da língua oral ser a única maneira de o surdo poder se comunicar e, por isso, se empenharam no ensino da língua. Uma das metodologias que se sobressaiu no Brasil foi à audiofonatória pelo motivo de “[...] possuir maior material bibliográfico em português e é uma grande defensora do Oralismo. Por apresentar essas características, essa metodologia é bastante utilizada como representante do Oralismo” (Goldfeld, 2002, p. 34).

A reabilitação proposta pela filosofia oralista busca estimular os resíduos auditivos que na maioria das vezes os surdos ainda possuem para que possam ouvir. Além das intervenções pela audição, outras metodologias baseadas nas vibrações corporais e da leitura orofacial são utilizadas nesse processo que é bastante longo. Mesmo começando já nos primeiros meses de vida, esse percurso leva em média cerca de 8 a 12 anos, pois depende dos aspectos típicos de cada criança, como: O tipo de perda auditiva, em qual fase aconteceu essa perda, envolvimento da família nesse processo, entre outros (Goldefeld, 2002).

Mesmo o oralismo prevalecendo por mais de cem anos com os argumentos de que “[...] era um meio eficaz para a integração social e escolar dos surdos, seus resultados não corresponderam às expectativas de seus proponentes” (Martins, 2005, p. 17), de modo geral, pode se dizer que as condições impostas pelo oralismo trouxeram mais consequências do que resultados, como cita Lima e Senna (2018, p. 221): “Em resultado da imposição oralista, o nível de aprendizagem do surdo caiu muito abaixo da média dos ouvintes”. Também podemos observar outros efeitos em detrimento do oralismo como as questões dos surdos que não aprenderam a falar assiduamente, apenas conseguiam repetir algumas palavras de forma mecânica e não entendiam ao menos o que estavam falando (Kalatai e Streiechen, 2012).

Desta forma, podemos observar que, mesmo que o método de ensino oralista tenha como principal objetivo o surdo falar e se comunicar, não leva em consideração todas as suas necessidades, pois desconsidera todo e qualquer tipo de expressão gestual, que inclui as línguas de sinais, a qual oferece condições para o surdo se desenvolver tanto intelectualmente, como nas áreas profissional e social.

2.1.2 Comunicação total

Diferentemente da proposta oralista, a filosofia da comunicação total tem como intuito variados recursos, sejam estes manuais, orais e auditivos para facilitar os processos comunicativos entre surdos e ouvintes. Mesmo dando atenção ao aprendizado da língua oral, por outro lado não são deixados de lado os aspectos cognitivos, emocionais e sociais só por conta do aprendizado da língua oral (Goldfeld, 2002).

Consoante à autora, os apoiadores da comunicação total criaram uma percepção oposta à dos oralistas sobre o surdo. Nesse contexto, o surdo não é visto apenas como alguém que carrega uma deficiência que deve ser eliminada, mas como um ser, humano e social, e a surdez representa o seu diferencial. Isso reflete em suas relações, tanto sociais como no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (Ciccone, 1990 apud Goldfeld, 2002). Quando comparada à comunicação total entre outras filosofias educacionais, um dos pontos evidenciados por Lima e Senna (2018, p. 222-223), que a distingue é:

Um dos aspectos essenciais da comunicação total sustenta-se na ideia de um entrelaçar da língua falada com a língua sinalizada. Para seus defensores, nada mais é do que agregar o recurso linguístico natural do surdo (Língua de Sinais) à língua oral, buscando uma comunicação integral e/ou igualitária.

O objetivo maior da comunicação total não é necessariamente o aprendizado de uma língua, mas sim valorizar a comunicação e interação e não propriamente uma língua/línguas. Goldfeld (2002, p. 40) destaca outro aspecto marcante desta filosofia, a importância da família, isto porque considera “[...] que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança, pela comunicação, sua subjetividade”.

No quadro brasileiro, a comunicação total utiliza diferentes códigos para facilitar a comunicação. Nesse sentido, Poker (2011) diz que os apoiadores desta filosofia indicam que além da Língua Sinais, outros códigos manuais, tais como a datilologia, português sinalizado sejam utilizados simultaneamente. Essa comunicação simultânea só é possível porque esses códigos manuais se detêm a estrutura gramatical da língua oral, não sendo considerada a estrutura específica da Língua de Sinais.

Nesse âmbito, a comunicação total define essa forma de comunicação de bimodalismo na tentativa de reduzir os problemas comunicativos que a criança surda passa, como uma forma de prevenir prejuízos para o seu desenvolvimento e assim os pais ocupam a posição de interlocutores de seus filhos. Nos dias atuais, algumas escolas e clínicas no Brasil já trabalham com a filosofia comunicação total, como exemplo a escola de Concórdia localizada em Porto Alegre e uma parte de turmas do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Goldfeld, 2002).

Em termos de resultados, a comunicação total é mais favorável do que o oralismo, pois pontua algumas questões que são essenciais para o desenvolvimento da criança. Além disso, reforça que os pais ouvintes também são responsáveis pela educação de seus filhos surdos, pois direciona a prática de atitudes que o farão uma pessoa melhor, como a empatia, ética, responsabilidade etc. Entretanto, a língua de sinais não é empregada totalmente como deveria. Dessa maneira, esta filosofia não defende a ideia que esta língua seja uma língua natural, um meio de comunicação que surgiu espontaneamente na comunidade surda e compõe sua cultura. Pelo contrário, a comunicação total tenta suprir a comunicação e escolarização do surdo através de recursos artificiais, o que pode acentuar problemas de comunicação entre

surdos, já que, podem dominar códigos diferentes da sua língua natural (Goldfeld, 2002).

2.1.3 Bilinguismo

A proposta bilíngue percebe o surdo como um sujeito inserido em duas realidades, uma vez que, ao mesmo tempo convive em um país com duas línguas, uma sendo a língua de sinais, qual é considerada sua língua natural, e outra que faz parte da comunidade local que está inserido. Portanto, o bilinguismo tem como finalidade que o surdo seja bilíngue, ou seja, deve obter a sua língua materna, vista como a língua natural dos surdos e, posteriormente, como segunda língua, a língua majoritária do seu país de origem (Goldfeld, 2002).

A autora aponta que a filosofia bilíngue traz a ideia de que os surdos compõem uma comunidade, possuem costumes e utilizam uma língua própria. Esta filosofia rejeita o fato do surdo ter que se encaixar dentro de um padrão de normalidade. Nesta condição, o surdo é entendido em sua singularidade, não se reduz apenas aos aspectos biológicos relacionados à surdez, mas, como uma pessoa que tem uma forma de pensar, agir e se expressar. Deste modo, compreende-se que um novo sentido está sendo atribuída a surdez, uma visão sócio-antropológica que é representada a partir das ideias de Skliar (1997, p.141):

Formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificador dos Surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de Surdos [...] A língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os Surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

Nesta concepção socioantropológica, a surdez é entendida como uma experiência visual, em que é considerado todo o contexto histórico, social e cultural do surdo. Essa é uma desconstrução da visão clínica da surdez, que passa a ser vista como diferença. O surdo nesta perspectiva é reconhecido por se apropriar da língua de sinais como forma de comunicação, uma das principais características que

compõem a cultura surda. No tocante a educação de surdos, como base na proposta bilíngue, Lacerda (2006, p. 165) expõe alguns aspectos acerca do bilinguismo:

Partindo do conhecimento sobre as línguas de sinais, amplamente utilizadas pelas comunidades surdas, surge a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngue, ou bilinguismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos.

Considerando essa visão, foi com base nas línguas de sinais que surgiu a educação bilíngue para os surdos, em que a comunicação entre todos que compõem a escola deve acontecer primeiramente pela língua de sinais. Pode-se, então, compreender que a educação bilíngue objetiva que a criança surda se desenvolva linguisticamente e cognitivamente, inicialmente pela língua de sinais, no caso do Brasil (Libras), que é um dos direitos já estabelecidos por lei, e após o surdo adquirir sua segunda língua (o português).

Em relação às questões educacionais Goldfeld (2002) diz que os profissionais não se detêm a uma única maneira de trabalhar com o bilinguismo nas escolas e clínicas especializadas. Entretanto, ressalta duas vertentes diferentes da filosofia bilíngue: “A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua do seu país, sendo que posteriormente a criança será alfabetizada na língua oficial de seu país” (Goldfeld, 2020, p. 43). Quanto à segunda, a autora discorre sobre as ideias de Sanches (1993) em que o surdo adquire a língua de sinais e a língua oficial do seu país oficial, mas, apenas na modalidade escrita. Neste caso, a modalidade oral da língua é descartada.

Com base nas considerações de Godoi, Lima e Andrade (2016, p. 204), as pesquisas mostram que a proposta bilíngue seria a opção mais adequada no ensino de crianças surdas, pois, “[...] considera a Língua de Sinais como primeira língua e a partir daí se passa para o ensino da segunda língua, a Língua Portuguesa, que pode ser ensinada na modalidade escrita ou oral”. No entanto, no Brasil ainda existe uma lacuna sobre o número de pesquisas que evidenciam a efetivação do bilinguismo

colocada em prática no meio escolar. Em conformidade, Martins (2005, p. 33) expressa que “No Brasil, são poucos os estudos que revelam como essas práticas bilíngues (ensino da língua oral e/ou escrita e sinais) vêm sendo implantadas para os surdos, quer seja em escola especial ou comum”.

Na visão dos estudos de Goldfeld (2002), a utilização da língua de sinais no contexto da educação pública não ocorre com tanta frequência em classe, o que acontece geralmente é que os alunos conseguem manter o diálogo pela língua de sinais. Porém, as aulas são conduzidas em português pelos professores que não possuem habilidades com a Libras e, em consequência disso, a compreensão dos alunos acaba sendo prejudicada. A efetivação de práticas bilíngues no contexto brasileiros de fato ainda é divergente, principalmente porque essa proposta bilíngue é recente. Sobre essa questão, vejamos o que disserta Martins (2005, p.58-59):

Mesmo que a língua de sinais possa ser considerada como primeira língua, e que as práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas e aplicadas pelos educadores do ensino para as crianças surdas, sabe-se que as questões que levam às divergências educacionais, na área da surdez, ainda permanecerão. Poucas são as escolas que têm a possibilidade de contratar um intérprete ou, ainda, professores que usam efetivamente a Língua de Sinais. A noção de que a criança surda é um aprendiz bilíngüe é recente, principalmente no Brasil.

Posto isto, para que os objetivos do bilinguismo sejam efetivados, que é tornar o surdo bilíngue, é necessário que este sujeito seja incluído em um meio escolar que favoreça a aquisição de duas línguas, inicialmente a língua de sinais (a Libras) e, posteriormente, intermediar o vínculo com o português que será sua L2, o que depende do engajamento de profissionais bilíngues, para que este aluno desenvolva sua linguagem, que a princípio será pela língua de sinais. Para Strobel (2008), língua de sinais é considerada o segundo artefato da cultura surda, e por ser uma dentre outras características importantes, na próxima seção iremos trazer uma breve discussão sobre algumas consequências trazidas para a vida do surdo quando não se mantém o vínculo com a sua língua natural, a língua de sinais.

3 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DOS SURDOS E SUA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A aquisição da linguagem para criança depende (dentre outros fatores) do meio social em que ela está inserida e geralmente o surdo está imerso em uma cultura ouvinte que não oferece condições favoráveis para se adquirir sua língua espontaneamente, no caso à língua de sinais, o que reflete diretamente no desenvolvimento da língua e conseqüentemente no seu cognitivo (Goldfeld, 2002).

Para Lacerda (2006, p. 165) “É no contato com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Já para as pessoas surdas, esse contato revela-se prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, alterado nestas pessoas”. Deste modo, o atraso da linguagem explica a maioria das dificuldades que o surdo enfrenta na sua vida, que não necessariamente estão centradas no sujeito, mas no meio social que está inserido.

Nesse contexto, quando o surdo não entra em contato com a sua língua natural logo na infância, pode sofrer atraso de linguagem e, conseqüentemente, ter problemas emocionais, sociais e cognitivos mesmo que aprenda uma língua tardiamente (Lacerda, 2006). Cabe ressaltar, que Goldfeld (2002) menciona em seus escritos outros autores que discorrem sobre essa mesma linha de raciocínio como Ciccone, Brito, Reis, Fernandes, também afirmam que o atraso da linguagem traz conseqüências sociais, emocionais e cognitivas para o surdo. Todavia, esses autores estão usando uma concepção ampliada de linguagem, que além da sua função comunicativa também exerce a função de organizar o pensamento, passando a ter um papel fundamental em favor do desenvolvimento cognitivo.

Conforme Lacerda (2006), em decorrência desses problemas provocados em função da linguagem, pode-se perceber que as crianças surdas também têm um atraso em sua escolarização, pois, seu nível de desenvolvimento e aprendizagem está abaixo do que é esperado acontecer em cada etapa de sua idade. Nesta compreensão, o surdo precisa de subsídios que supram as suas necessidades educacionais e, quando isto não acontece, nem é considerado ao longo da sua escolarização, conseqüentemente tem suas habilidades, capacidades, conhecimento, competências afetadas, como afirma Lacerda em sua pesquisa (2006, p.176-177):

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

Diante do exposto, não se pode omitir que ao longo do processo de escolarização do surdo a língua de sinais é imprescindível para seu progresso linguístico e cognitivo, e quanto mais cedo este tiver o contato com a sua língua natural, menos consequência o trará. Vargas e Moser (2020, p. 65749), discorrem sobre a importância da língua de sinais:

Se o surdo for exposto à língua de sinais desde criança, poderá internalizá-la, estruturando melhor seu pensamento e outros conteúdos cognitivos, enquanto na ausência de uma língua compreensível e estruturada, tanto a elucidação de seu pensamento quanto sua comunicação, será mais difícil.

Assim, quando aliamos a língua de sinais à educação do surdo, estaremos promovendo um meio de constituir sua linguagem, pois, é por meio da linguagem que o surdo tem maior capacidade de aprender e se desenvolver cognitivamente. Para tanto, é importante que escola adapte seu currículo promovendo a inclusão consoante suas especificidades, contemplando os direitos legais estabelecidos para esse público alvo, principalmente no uso da Libras, levando em conta o ensino bilíngue, assistência de intérpretes e profissionais preparados, recursos pedagógicos que facilitem o ensino na sala de aula etc.

Uma das estratégias metodológicas para oportunizar o aprendizado da Libras é o lúdico, o que, na visão de Silva (2016, p. 50) quando associado ao contexto do ensino, promoverá uma situação educacional que tem um propósito, uma finalidade, pois, “[...] o aluno ao participar do jogo estará aprendendo a executar regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo”. Assim, a autora explica que, ao promover situações interativas com as atividades que trazem símbolos e brincadeiras, o aluno é levado a operar o seu cognitivo.

Silva (2016) argumenta que a evolução da criança surda depende da forma como ela interage, principalmente na primeira infância. Geralmente a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, o que os fazem crescer em um meio

desprovido da sua língua natural o que à distância do conhecimento, pois o surdo não é capaz de aprender naturalmente o português porque ele não ouve e porque seus pais muitas vezes não compreendem a língua de sinais. Logo, “Nas brincadeiras, como em qualquer situação, os surdos que sofrem atraso de linguagem têm dificuldade em compreender conteúdos mais amplos e também de planejar” (Goldfeld, 2002, p.77).

Para Silva (2016, p. 52), as crianças surdas podem realizar qualquer tipo de jogos e brincadeiras que façam parte do universo infantil, como exemplo “Brincadeiras de roda, esconde-esconde, pique, lenço atrás entre outros”, contanto que as regras sejam compreensíveis. Deste modo, a autora esclarece que, só será possível realizar os jogos e brincadeiras, caso seja constituído um diálogo linguístico em comum entre todas as crianças (surdos e ouvintes) e o professor, que é oportunizado através do aprendizado em Libras.

Além das brincadeiras e jogos, Silva (2016) apresenta algumas sugestões didáticas apoiado nos brinquedos com o objetivo de desenvolver os conceitos nas atividades em jogos de adivinha onde o aluno tem que sinalizar e descrever as características do brinquedo. As brincadeiras com os fantoches, por exemplo, ajudam na compreensão de regras e a participação nas brincadeiras de faz de conta; já os jogos de representação objetivam que a criança surda imite o comportamento de algum personagem das histórias infantis instigando seu potencial imaginativo.

A autora complementa ainda que algumas das brincadeiras típicas dos ouvintes também podem ser adaptadas e realizadas com o surdo, como o telefone sem fio, em que a palavra sinalizada representa a palavra falada, funciona da seguinte forma: O primeiro faz um sinal para o segundo e assim consecutivamente até chegar ao último. Quando o jogo acabar, o primeiro participante faz o sinal correto para todo o grupo.

Por meio dessas reflexões, e sabendo o quanto a Libras é favorável para inclusão do aluno surdo e para o seu desenvolvimento, na próxima seção iremos pontuar o quanto é importante o conhecimento acerca da Libras na formação do professor, uma vez que, ainda existe uma barreira comunicativa e no acesso de informações ao surdo no ensino regular.

4 A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Libras é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda nos centros urbanos brasileiros; mas, nem sempre foi assim. Por muito tempo, esse sistema foi censurado e ao surdo foi negado o seu direito de se comunicar. Após tantas lutas, reivindicações pelo reconhecimento da sua língua natural e uma participação mais justa na sociedade, recentemente os surdos brasileiros obtiveram uma conquista significativa através da Lei 10.436/2002, por meio da qual a Libras foi oficialmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Vejamos o que diz o artigo 1º desta Lei:

Art. 1º -É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais -Libras e outros recursos de expressão a ela associados.Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais -Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, s/p).

A Libras possui um sistema gramatical próprio, assim como a Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Francesa (LSF) etc. Logo, ela não é universal. A Lei 10.436/2002 reforça em seu Art. 2º que é dever do poder público fazer a disseminação da Libras como meio de comunicação das comunidades surdas no Brasil. Com o decreto nº 5.626/2005, a Lei da Libras foi regulamentada, assim como o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000, reafirmando a educação bilíngue em direção aos alunos surdos e que seja colocada em prática a formação de profissionais para o atendimento especializado desses alunos.

Observemos o que dizem Godoi, Lima e Andrade (2016, p. 260) acerca do que é necessário para que de fato aconteça o que está previsto nesses documentos oficiais:

Esses movimentos provocam a necessidade de uma significativa mudança na formação inicial e continuada dos professores, que agora se deparam com a necessidade real de se prepararem profissionalmente para compreenderem as implicações pertinentes à surdez. Os professores também sabem da necessidade de adequação das orientações didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem demandadas pelos aprendizes surdos, o que envolve diretamente a Libras, pois esta passa a ser reconhecida como meio de comunicação e de ensino oficial a ser utilizado no processo educacional desse grupo de pessoas.

Assim, a Libras passou a ser incluída como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores em nível médio e superior em instituições de ensino públicas e privadas, passando a ter mais espaço no âmbito educacional tentando suprir uma lacuna presente na escolarização do surdo. Observemos ainda o que diz o artigo 9º do decreto supracitado:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular (Brasil, 2005, s/p).

O referido decreto reitera em seu parágrafo único que “O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” (Brasil, 2005, s/p). Neste sentido, a Libras enquanto disciplina nas instituições traz conhecimentos à formação inicial do professor, possibilitando a compreensão sobre uma língua que faz parte da comunidade surda que será de grande importância no processo de inclusão do aluno surdo. Em conformidade, Câmara (2020, p. 8) expõe que “O conhecimento acerca da Libras na formação inicial é um dos alicerces para a preparação desses profissionais para as demandas atuais referentes à diversidade linguística na escola”. Nesse viés, o professor em formação precisa ser preparado para atender as diferenças e necessidades dos alunos, por isso, o domínio da Libras propicia justamente uma comunicação mais efetiva entre ouvintes e surdos.

A Libras que antes nem era conhecida pelos professores, agora nos cursos de licenciatura traz uma nova visão sobre essa língua, auxiliando o professor a construir um perfil profissional mais adequado frente à sua futura atuação com os alunos surdos em sala de aula. Assim, tal conhecimento permitirá ao docente em formação compreender melhor a cultura dessa língua e refletir sobre práticas pedagógicas de acordo com as especificidades, pois, a disciplina torna esses conhecimentos mais claros através dos conteúdos teóricos e práticos.

Contudo, o professor não deve se limitar apenas à sua formação inicial, mas, buscar sempre uma formação continuada para obter melhor fluência com a Libras, e com o objetivo de agregar e colaborar para o seu aperfeiçoamento. Vejamos o que disserta o MEC – Ministério da Educação (Brasil, 2005, p. 21):

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação esses profissionais têm se dedicado.

Nesta visão, o professor precisa delinear novas formas para trabalhar com o aluno surdo e, para isso, é necessário o conhecimento teórico dessa língua para que as metodologias, os recursos, as estratégias e adaptações sejam pensadas e organizadas adequadamente para que possam suprir a demanda desses alunos. Tal aspecto interfere de forma direta no processo de ensino-aprendizagem, pois é através da formação que o professor poderá organizar uma mediação que considere a inclusão dos alunos surdos no meio escolar.

Nesta perspectiva, é necessário que as políticas públicas assegurem a qualificação profissional dos professores, uma vez que, na medida em que surgem novas demandas educacionais, também surge à necessidade de modificar suas práticas pedagógicas, pois, conforme afirma Macêdo (2022, p.57): “[...] o processo de formação do professor não finda em sua formação inicial, mas está em constante movimento e se relaciona com sua prática escolar, ou seja, sua formação deve ser permanente”. Nesta direção, vejamos o que também relata Mantoan (2003, p. 43) em relação ao contexto formativo do professor:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Sob essa perspectiva, uma mudança no modelo atual de educação é fundamental, pois, o que vem sendo proposto como projeto inclusivo encontra-se ultrapassado, posto que “[...] freqüentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar” (Lacerda, 2006, p. 168). Diante disso, nota-se uma lacuna presente na inclusão do aluno surdo na

escola regular, que diz respeito à falta de: “[...] adaptação do espaço físico da escola, ausência de materiais didáticos, metodologias de ensino e a formação inicial e continuada dos professores” (Godoi, Lima; Andrade, 2016, p. 7). Os professores também são responsáveis em parte pela formação de cidadãos, deste modo, é necessário dispor de uma formação adequada, e assim compreendam que ocupam um papel de agente transformador na sociedade.

Nos próximos capítulos iremos discorrer sobre a caracterização da metodologia adotada em nossa pesquisa, bem como os procedimentos para a geração, análise e discussão dos dados.

5 METODOLOGIA

A metodologia constitui uma parte fundamental de uma pesquisa, é por meio dela que o pesquisador delinea qual o caminho será percorrido permitindo que o estudo seja desenvolvido de forma prática e com rigor científico. Deste modo, esta seção refere-se aos procedimentos metodológicos adotados para realização desta pesquisa.

5.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa levando em consideração que este tipo de pesquisa permite o estudo de fenômenos que abrangem os seres humanos, e o investigador está sempre voltando sua atenção para com os sujeitos da pesquisa, quanto para o cenário e o local do estudo. Segundo Minayo (2002, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste tipo de abordagem a preocupação não é quantificar, e sim entender e esclarecer os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e da ação humana, o que possibilitará ao pesquisador o contato mais próximo da realidade dos sujeitos pesquisados para compreender e analisar determinado contexto.

Dentre as inúmeras formas de pesquisa, optamos por um estudo de caso, que segundo Gil (2002, p. 54) é um tipo de pesquisa bastante aplicada nas ciências sociais e se caracteriza como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Logo, este tipo de pesquisa permite examinar profundamente um assunto característico de uma pessoa ou situação possibilitando ter um entendimento ampliado sobre o caso.

5.2 Técnicas e instrumentos da pesquisa

Na etapa de coleta de dados empregamos um questionário² e a técnica de observação sistemática durante a qual foram realizados cinco encontros entre as datas 24/04/23 e 05/05/23 em uma turma que possui um (a) aluno (a) surdo (a) matriculado com o intuito de investigar os fatos ocorridos dentro um contexto real para obtenção de dados. Posteriormente às observações, foi aplicado um questionário com 7 questões. O primeiro bloco de perguntas foi voltado para características individuais e profissionais da professora e as outras questões foram direcionadas a indagações específicas acerca da inclusão do aluno surdo.

Consoante Gil (2008, p.100) “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” e o questionário “[...] é um instrumento de coletas de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi e Lakatos 2003, p. 201). Elegemos o questionário com o intuito de obter respostas rápidas e precisas; ademais, as questões objetivas e subjetivas permite ao colaborador da pesquisa uma maior autonomia em responder.

Para analisar as respostas obtidas usamos a metodologia de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977, p. 42) que é caracterizada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As respostas passaram pela análise de conteúdo, conforme é descrita pela autora e se atentando às suas etapas nas quais as falas foram analisadas, conforme a compreensão deste conceito. O caminho percorrido obedeceu às seguintes fases: primeiro é feita a leitura das respostas, reconhecimento dos instrumentos de análise, constituição das categorias e dedução dos dados. Conforme Bardin (1977) a análise de conteúdo é fragmentada em três momentos: primeiro a pré-análise, segundo a exploração do material e por último o tratamento dos resultados. Este método pode ser aplicado em diferentes formas de discursos e em quaisquer meios de

² Apêndice A.

comunicação independente da forma que for transmitida. Nesta análise, o pesquisador faz uma investigação detalhada e minuciosa para entender os aspectos escondidos em cada mensagem transformada em resultados.

5.3 Participante e o *lócus* da pesquisa

A participante da pesquisa foi uma professora que leciona no 2º ano do ensino fundamental, no turno matutino, com um total de 24 alunos matriculados, dentre estes 23 são ouvintes e um (a) aluno (a) é surdo (a), no qual é acompanhado por intérprete e está em fase de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como L1, e como L2 o português na modalidade escrita para desenvolvimento da sua linguagem.

A pesquisa tinha em vista abranger professores que atuassem em uma instituição pública municipal e, preferencialmente, por lecionar para um (a) aluno (a) surdo (a) nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir disso, fomos até à instituição selecionada para informarmos a gestão escolar sobre a temática da pesquisa e foi entregue um termo de autorização para pesquisa³.

Assim, com o objetivo de identificar as estratégias de inclusão do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela professora que aceitou ser nossa colaboradora, houve a necessidade de investigar inicialmente o seu perfil profissional para depois observarmos as suas ações. Esses aspectos foram realizados sob o consentimento da gestão escolar e da professora. Deste modo, o *lócus* da pesquisa foi a sala de aula do 2º ano do ensino fundamental por ser o cenário que engloba o fenômeno a ser pesquisado.

³ Anexo A.

6 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Iniciaremos a discussão referindo-se à análise do questionário que atende a seguinte ordem: características individuais e profissionais da participante da pesquisa; primeiros passos para trabalhar com o aluno surdo; como é feito o planejamento de suas aulas; suas estratégias metodológicas; seus principais desafios; se consegue estabelecer a comunicação e interação com a (a) criança (a) surda (a) e por último as principais atividades pedagógicas desenvolvidas.

No quadro 1, mostraremos o perfil da professora, bem como a sua formação inicial e/ou continuada, tempo de profissão, o número de alunos (as), entre outros.

Quadro 1 – Perfil da professora participante da pesquisa

Nome fictício	Formação	Instituição Formadora	Outras Formações	Quanto tempo de profissão	Nº Alunos(as) Turno:
PR (Professora regular)	<i>Pedagogia</i>	<i>UEPB</i>	<i>Pós - Ensino Fundamental em Séries Iniciais, Psicologia e o Desenvolvimento Infantil</i>	<i>14 anos</i>	<i>24 alunos, turno/ manhã</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De acordo com as informações descritas no quadro acima, podemos ver que a professora (doravante, PR – Professora Regular) possui graduação no nível superior, demonstrando que está apta para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, possuindo embasamentos que são consideráveis e importantes para poder promover um ensino adequado aos alunos da instituição em que realizamos a pesquisa. Podemos observar que a professora PR, além de ser graduada em pedagogia, agrega em seu currículo cursos de pós-graduação em ensino fundamental em séries iniciais e Psicologia e o Desenvolvimento Infantil.

Como podemos observar, a PR não possui nenhuma formação continuada com respeito à inclusão do (a) aluno (a) surdo (a). Diante disso, evidenciamos a necessidade de continuar se aperfeiçoando, pois, uma formação continuada abrange novos aprendizados e a capacitação do professor, bem como, permite desenvolver outras metodologias educacionais que são uma forma de assegurar estratégias de ensino.

Um fato que cabe ser destacado, é que a professora exerce sua profissão há mais de 10 (dez) anos, o que se nota um período de experiência expressivo para construção da sua prática docente. Ao passo que o (a) professor (a) estabelece suas práticas continuamente, também constitui uma gama de conhecimentos, que aliada às suas vivências, funciona como um meio de aprimorar o exercício de sua profissão. Salientamos que, apesar de atuar há mais de 10 (dez) anos, esta seria a sua primeira oportunidade de ensinar ao aluno (a) surdo (a) como a professora relata⁴ *“Bom, em todos meus anos de profissão, esse é o meu primeiro ano que tenho essa oportunidade”*⁵. Diante disso, compreendemos que a presença do intérprete em sala de aula é fundamental, além de ser um direito assegurado pelo Decreto nº. 5.626/2005 no art. 23 garante a comunicação e interação entre alunos/professores/gestores e os demais membros da comunidade escolar.

Entendemos que esta é uma realidade desafiante, pois a efetivação de práticas inclusivas por parte da professora perante o aluno surdo se torna complexa no ensino regular, tendo em vista que ela não possui conhecimento sobre a Libras que é uma língua própria utilizada pela comunidade surda brasileira. A partir dessas primeiras análises começamos a indagar questões pontuais da prática docente e a formação, pois, se a mesma não possui curso de Libras, como ela consegue acolher a criança surda? Neste delineamento, é evidente que o intérprete é crucial no processo de inclusão do aluno, e que a falta de formação por parte do professor com respeito a Libras ainda é uma constante nas escolas públicas.

A partir das observações, verificamos que a comunicação entre os alunos (surdo e ouvintes) através da Libras ocorre de forma mais frequente, mas, o momento da aula é dirigido em português pela professora. Essa comunicação entre os alunos só foi possível graças ao curso de Libras realizado pela intérprete com o

⁴ As respostas foram transcritas literalmente, conforme concedidas pela professora.

⁵ No decorrer da análise de dados, exibiremos as falas da professora em forma de citação e com destaque em itálico.

apoio da gestão e os demais profissionais da escola, através do projeto intitulado “*A inclusão do aluno surdo: Quebrando as barreiras da comunicação*” no ano de 2022. Vale destacar que a professora participante da pesquisa não fazia parte do quadro de funcionários no período do projeto supracitado.

Percebemos que o intérprete é uma figura importante no processo de ensino – aprendizagem do aluno surdo, pois trabalha em conjunto com a professora, adaptando as atividades em Libras, ensina o alfabeto em Libras (datilologia), os números, os sinais, possibilita a comunicação efetiva entre professor e alunos na sala de aula, entre outras coisas. Lacerda (2005) expressa que o intérprete exerce diversas funções em sala de aula, como auxiliar o surdo de acordo com sua necessidade, ensina a língua de sinais, trabalha com foco no seu comportamento, exerce uma postura de educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno, por isto acaba sendo comparado à figura do professor.

Para que a inclusão do (a) aluno (a) surdo (a) seja eficiente na sala de aula, cabe à/ao professor/a também ter o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a segunda Língua oficial do Brasil reconhecida pela Lei nº 10.436 no ano de 2002. Segundo Preato (2020) o professor tem o papel crucial no processo da inclusão escolar, é ele quem atua diretamente com os alunos em sala de aula durante o processo de ensino - aprendizagem é ele quem elabora seus planos de aula direcionados aos alunos, de modo que sejam incluídos no ambiente escolar, ou seja, o professor precisa estar preparado para desenvolver esses atributos de modo eficaz. Além disso, para atender o público em sua heterogeneidade requer certas habilidades, e se referindo ao aluno surdo, a Língua de Sinais – LIBRAS, vai permitir que o professor/a consiga estabelecer a comunicação e assegurar o ensino dos conteúdos em sala de aula para o seu aluno.

Os aspectos abordados pelo autor supracitado coincidem com nossas ideias, pois consideramos que o docente seja uma figura determinante na inclusão escolar do aluno surdo, perpassando aquilo que está previsto nos documentos legais, já que ainda existem diversos obstáculos que impedem sua efetivação na prática.

Quanto ao questionário, procuramos entender como é realizada a inclusão do aluno surdo ao que concerne ao trabalho docente realizado na prática. Nesse sentido, o quadro 2 traz resultados sobre as ações prévias da professora PR ao trabalhar com crianças surdas.

Quadro 2 – Quais foram os seus primeiros passos para trabalhar com crianças surdas?

“Tento o máximo, compreender para melhor trabalhar com o meu aluno, tentando entender os sinais que ela já conhece, e procurando aprender mais, para poder melhorar a convivência e a aprendizagem”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Diante da sua resposta, observamos inicialmente que a professora buscou entender os conhecimentos prévios que seu aluno surdo já havia construído para iniciar sua prática metodológica. Entendemos que, um dos seus pontos de partida é conhecer a realidade deste aluno para transformar os conceitos que o aluno já traz consigo em novos conhecimentos, ou seja, fazendo uma ponte entre o que o aluno já conhece, e aquilo que será ensinado.

Notamos que ao se atentar para os conhecimentos prévios é possível conciliar uma relação positiva no processo de aprendizagem, por exemplo: O professor pode trazer imagens representando um sinal que o aluno surdo já conhece, e assim, apresentar o seu significante (parte física da palavra) para que ele seja capaz racionalizar fazendo uma relação entre o que já conhece e a nova informação que recebeu.

Em relação à educação da criança surda, destacamos os estudos de Goldfeld (2002) que são baseadas nas ideias de Vygotsky e em outros autores referente à linguagem e cognição sob a ótica do sociointeracionismo, demonstrando que a aprendizagem é constituída a partir das interações entre os indivíduos, e um dos requisitos para manter essa relação é a linguagem. Portanto, a linguagem é indispensável, e em razão do seu atraso “[...] a criança tem seu aprendizado escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento afetado” (Goldfeld, 2002, p. 74).

Pensando na questão que a sala de aula é heterogênea, a segunda pergunta do questionário diz respeito ao planejamento de suas aulas. A seguir trazemos o quadro 3 com a resposta dada pela professora PR e registrada nele.

Quadro 3 – Você faz alguma adaptação no planejamento de suas aulas, levando em consideração as especificidades do (a) aluno (a) surdo (a)?

“A princípio fazia as atividades adaptadas com as letras e Libras, depois iniciei com as mesmas atividades que as demais crianças, pois, quando ela via as atividades “diferentes”, não queria. Hoje ela faz as mesmas atividades, da forma que ela consegue. E a nossa intérprete, ajuda ao máximo”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Analisando a sua resposta, percebe-se que a professora ao elaborar suas aulas, mesmo não possuindo conhecimento sobre a Libras, conforme percebemos nas observações, procurava trazer atividades adaptadas, o que indica uma tentativa de incluir o seu aluno diante algumas de suas necessidades. Todavia, ao adentrar no campo de investigativo, isto é, na sala de aula, observou-se que a inclusão se tornaria ainda mais eficaz se a mesma possuísse uma formação adequada, pois a comunicação/ interação com aluno surdo se reduz apenas em gestos espontâneos e alguns sinais que são aprendidos com a intérprete. No processo formativo, o aprendizado da Libras é uma grande aliada na prática educativa, principalmente porque a escola é um espaço plural, que envolve o ensino e aprendizagem de diversos alunos, inclusive o aluno surdo, então é ideal estar preparado para lidar com essa demanda.

Ainda a partir da fala da professora, entendemos que a intérprete ajuda em várias questões pontuais, inclusive no ensino das atividades didáticas. Sobre essa questão, o fato de o aluno surdo ainda estar aprendendo a língua de sinais, impossibilita a intérprete de traduzir os conteúdos ministrados pela professora na sala de aula porque o/a surdo/o não compreende totalmente a língua de sinais (Libras). Então, em alguns momentos da aula a intérprete ensina algumas atividades adaptadas em Libras que são elaboradas por ela mesma. Contudo, geralmente é feita uma correlação entre a função do professor e do intérprete, mas, elas se diferem.

Trazemos a autora Souza (2020, p, 30) por contribuir em sua pesquisa aspectos que vão ao encontro de nossa interpretação “[...] os intérpretes que fazem essa função de conduzir o conteúdo para que os alunos surdos compreendam, mas sabemos que a responsabilidade dele não é pensar metodologia/estratégia/recursos de ensino, é apenas de interpretar”. No contexto educativo, o professor ao planejar sua aula considerando o aluno surdo e ouvinte precisa ser claro e objetivo quanto à

difusão do conhecimento. Nesta visão, é preciso existir uma parceria entre o intérprete e o professor no planejamento das aulas, alcançando o objetivo maior que é a compreensão do aluno a partir da tradução dos conteúdos que estão sendo explicados pelo professor e traduzido pelo intérprete na sala perante o aluno surdo (Preato, 2020).

Compreendemos que o planejamento de suas aulas tem a predisposição de incluir, isto porque a professora tentava combinar as letras e a libras nas atividades. Cabe destacar o Art. 22º do decreto 5.626/2005 que faz referência à inclusão do surdo, deixando claro a obrigatoriedade de escolas ou classes bilíngues, e isto requer professores com domínio tanto da língua portuguesa quanto da Libras, proporcionando ao aluno uma educação bilíngue, já que o professor ao conhecer ambas as línguas não dependerá exclusivamente do intérprete para manter uma relação direta com aluno ao ministrar os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, o que favorece para o desenvolvimento dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes.

Prosseguindo com o questionário, vejamos a terceira pergunta feita para a professora. A seguir, no quadro 4 mostraremos a resposta apresentada pela entrevistada.

Quadro 4 – Quais estratégias metodológicas que você utiliza em sala de aula no processo de ensino do (a) aluno (a) surdo (a)?

“A nossa intérprete é crucial em todos os momentos, pois, como não sou formada e nem preparada para ser intérprete, faço intermédios com atividades expostas grandes e algumas vezes lúdicas”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Compreendemos que, a falta de formação continuada destacado pela professora, conseqüentemente, dificulta seu engajamento no processo de inclusão do aluno surdo. Contudo, se faz necessário refletir sobre as estratégias de ensino que assegurem sua permanência dentro da escola, e como o surdo utiliza a língua de sinais, uma língua viso-gestual em que se compreende o mundo através de experiências visuais, é fundamental buscar uma formação adequada para aproveitar este potencial a seu favor.

Os autores Gonçalves e Festa (2013, p. 2) corrobora dizendo, que para incluir o aluno surdo na sala, requer que o professor perceba suas necessidades, de modo que haja uma organização ao elaborar suas aulas, criando “novas estratégias” e “métodos de ensino” que sejam capazes de suprir a aprendizagem do aluno surdo que está inserido na escola, pois, os professores desempenham um trabalho importante ao educar o aluno surdo, e assim, permitem que a escola seja um ambiente de constante transformação e que oportuniza a inclusão.

Ao entender o surdo como um sujeito visual, a surdez não está sendo entendida no sentido de perda auditiva, mas a partir de suas características que é representada pela língua de sinais, a experiência visual que constitui assim uma cultura que vai além das percepções auditivas (Lebedeff, 2010). Podemos perceber que a professora ao optar por “atividades expostas grandes” busca explorar a experiência visual do seu aluno surdo o que deveria na prática ser uma estratégia bastante utilizada porque utiliza a visão como meio de suprir a audição. Logo, ao ensinar o aluno surdo, o professor precisa fazer uso de recursos pedagógicos adequados, e a imagem traz o pressuposto que pode ser lida, e seu significado capaz de ser compreensível por meio de um processo de leitura.

Sendo assim, é fundamental atender-se para o letramento visual, que segundo Lebedeff (2010, p. 177) ainda não é dada a devida importância:

Na comunidade surda em que atuei, por exemplo, havia o discurso presente de que a educação dos surdos deva ser visual, utilizando a experiência visual. Entretanto, como supervisora de estágio no ensino médio e nos anos iniciais de acadêmicos surdos, não percebia, em suas práticas, a incorporação de estratégias de letramento visual.

A autora deixa claro, que existem divergências quanto à educação de alunos surdos, que se permeiam tanto na educação básica como no ensino superior, isto porque na maioria dos cursos de formação de professor, as metodologias de ensino são voltadas para um grupo majoritário, no caso os ouvintes. Ou seja, a principal forma de comunicação é a língua portuguesa, o que acaba intervindo nas estratégias de ensino voltado para o aluno surdo, como a questão do letramento visual que, se mostra positivo, pois permite que o aluno interprete informações trazidas nas imagens que serão lidas e darão sentido à sua compreensão. Desse

modo, o/a professor/a precisa se atentar quanto à singularidade do aluno surdo, conforme afirmam Correia e Coelho (2019, p. 6):

A docência com surdos possui uma especificidade, pois os mesmos vão ao encontro da 'Outridade'. Sendo assim os docentes que trabalham com Surdos, utilizam a imagem como um recurso pedagógico interessante para estimular a curiosidade destes educandos.

Para Lebedeff (2010) o letramento voltado à surdez, precisa ser pensado em meio às práticas culturais e sociais, que diz respeito à forma como o surdo ler e compreender o mundo conforme suas características linguísticas e culturais, e ainda como ele utiliza a leitura socialmente e culturalmente da língua escrita. Correia e Coelho (2019, p. 8), ressaltam a importância de o professor adotar em sua prática docente o uso de imagens como um meio de atender as características do (a) aluno (a) surdo (a):

As representações visuais como estratégia metodológicas para o educando surdo, é muito importante considerando o lugar em que os sujeitos ocupam no acolhimento às suas diferenças. Os surdos são essencialmente visuais, portanto, a imagem é recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico.

Desta forma, a inclusão do aluno surdo deve ser baseada em seus aspectos socioculturais de forma que o professor contemple em seu ensino ações que irão ao encontro da concepção de surdez que preza pela sua especificidade linguística, a língua de sinais como primeira língua, mas, que abrange outras formas de comunicação, como o ensino do português com foco na escrita, e a imagem se faz importante nesse contexto, atentando assim, para o uso do letramento visual que deve ser entendido levando em conta as “práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens” (Lebedeff, 2010, p. 179).

Nesta perspectiva, o letramento visual é visto como uma área favorável para surdez, que precisa ser mais aproveitada no espaço escolar, em outras palavras, o professor deve refletir sobre isso no ensino de crianças surdas, principalmente com foco na leitura de imagens e estratégias visuais de leitura e interpretação que facilitem a compreensão de um texto (Lebedeff, 2010). Desse modo, notamos que as estratégias metodológicas da professora PR com respeito às atividades que englobam a experiência visual do surdo, como exemplo, o uso de recursos visuais

imagéticos, merece mais destaque na sua prática metodológica, apesar de ser um recurso didático frequentemente usado entre os professores, conforme evidenciam Correia e Coelho (2019, p. 10):

A utilização por educadores do recurso didático visual imagético, tornou-se um instrumento comum para o ensino, mas traz diferentes graus de complexidade garantindo a aprendizagem do aluno. Os surdos conhecem o mundo pela visão e isso significa desenvolver um código visual, ou seja, associar significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio.

Nesse ponto de vista, os elementos imagéticos se apresentam como um recurso pedagógico visual oportuno na práxis do professor, pois facilita que um conteúdo seja organizado e melhor apreendido pelo aluno surdo. Como explicitamos anteriormente, as imagens são passíveis de serem lidas e interpretadas. Logo, potencializa a experiência visual do surdo, sendo determinante no processo de aprendizagem. Nessa direção, nossa colaboradora ainda discorre sobre o lúdico como estratégia metodológica, o que entendemos ser um recurso relevante no processo de ensino-aprendizagem principalmente porque é atrativo aos olhos da criança e no caso do surdo, privilegia o seu aspecto visual, tendo em vista, a aquisição da linguagem ser a Libras como L1.

Conseqüentemente, a ludicidade é capaz de incentivar a sua aquisição visual e tem grandes chances de ser um recurso proveitoso na prática metodológica dos professores de alunos surdos em virtude de “Uma vez que o aluno surdo aprende pela perspectiva visual-espacial, é necessário buscar metodologias como o lúdico para estimular o desenvolvimento desses alunos” (Soares, 2022, p. 17). Para a autora, uma aula lúdica desperta a atenção do aluno Surdo, inclusive facilita o domínio da língua, logo, proporciona interações espontâneas que são importantes para o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Na infância, o lúdico é uma maneira de possibilitar à criança entender e agir frente ao mundo, e as atividades lúdicas podem envolver tanto atividades físicas como mentais como exemplo: os jogos e brincadeiras, atividades lúdicas da leitura, música e dança, pintura ou desenho, fantoche, teatro entre outras. Desse modo, são atividades que estão relacionadas ao ato de brincar que, por sua vez, auxiliam na aprendizagem, estimula as habilidades cognitivas, o desenvolvimento social,

cultural, motor etc. Sobre isso, Kishimoto (1994, p. 19 apud Niles e Shocha 2014, p. 84) enfatiza que:

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetivos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta.

O brincar é estabelecido em meios às brincadeiras onde a criança se diverte, imita, imagina e consegue estabelecer uma relação com o mundo adulto compreendendo vários assuntos simbolicamente. Assim, o brincar é importante no desenvolvimento da criança porque as brincadeiras e os jogos se apresentam para criança de modo funcional ou de regras, são recursos desenvolvidos que oportunizam vivências, permitindo à criança constituir sua identidade e autonomia.

Nessa perspectiva, a criança surda diferente da maioria das crianças que aprendem sua materna com seus pais, necessitam da intervenção da escola para aprender a língua de sinais, assim como acontece com o (a) aluno (a) da professora PR. Em razão desses aspectos, a escola é um meio de garantir a entrada desse aluno na educação formal, fazendo com que ele amplie seu conhecimento e desenvolvimento sobre sua língua e/ou linguagem, preenchendo uma ausência que é desconsiderada pela família ouvinte.

Constantemente o aluno surdo tem o seu o conhecimento limitado devido à sua língua que é aprendida de forma visual, e quando o professor emprega a ludicidade visando essa capacidade, é provável alcançar bons resultados, já que a atividade lúdica é uma prática não imposta, que automaticamente tornará o aluno surdo mais ágil na sala de aula, conforme dizem Silva (2016) e Soares (2022).

As autoras supracitadas discorrem que, ao aliar a brincadeira no ensino da Libras o aluno surdo pode construir diversos níveis do conhecimento, ou seja, cognitivamente ou socioemocional, fazendo uma ponte entre o seu aprendizado, para isto, é vital desenvolver um planejamento e materiais adequados e, além disso, como citado anteriormente, considerar seu aspecto visual, e tanto a Libras quanto as brincadeiras possuem características em comum que oportunizam isto, como exemplo o uso das mãos, que na libras atua como um canal linguístico, já que é uma língua visual espacial, e na brincadeira manuseiam os brinquedos e objetos.

Retornando ao questionário, a quarta pergunta se refere às principais metodologias desenvolvidas para o ensino do surdo: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. No quadro 5 registramos o relato da professora PR.

Quadro 5 – Qual o tipo de metodologia você utiliza para trabalhar com seu aluno (a) aluno (a) surdo (a)?

“Pelos sinais que já conhece, e que de alguma forma eu consiga entender, e com ajuda da intérprete”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme sua resposta, verificamos que a professora não possui conhecimentos sobre a história e metodologias educacionais voltadas à educação do surdo, ao qual atribuímos ao fato de não possuir nenhuma formação específica para atuar com este aluno.

Portanto, é fundamental conhecer a educação do surdo sob os aspectos históricos e sociais, compreendendo que estamos falando de pessoas com uma identidade, linguisticamente diferente, cultura, lutas e movimentos históricos. Nesse sentido, é viável valorizar as diferenças e refletir sobre suas necessidades educacionais, que envolvem as metodologias de ensino, recursos pedagógicos, professores, gestores, coordenadores que entendem como trabalhar com o aluno surdo, e isso também exige que o professor conheça o seu aluno, pois é uma condição substancial para quem irá ensiná-los.

Contudo, se o professor não possui conhecimentos que respaldam seu trabalho docente, conseqüentemente, não se sentem preparados para lidar com essa demanda. Conforme Nóvoa (2022, p. 67) “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos mais do nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado”. Dessa forma, é preciso refletir sobre práticas atuais que superem os problemas que o surdo enfrentou no passado.

Nos últimos tempos, percebe-se que a área da surdez vem ganhando espaço e destaque na sociedade, como em pesquisas, estudos, e, sobretudo, as lutas e movimentos da comunidade surda trouxeram mudanças relativamente importantes que asseguram sua cidadania. Disto, advém a necessidade do professor atenta-se para uma formação reflexiva e continuar buscando novos conhecimentos que se

tornaram novas práticas, pois, ao entender que precisa modificar suas ações também permanece em contínua formação.

Mesmo diante de políticas públicas referentes à educação inclusiva estabelecida nos documentos normativos⁶ que determina o direito a todas as pessoas com deficiência sua inclusão em instituições regulares de ensino público ou privado, os professores ainda enfrentam bastantes desafios na inclusão escolar desses alunos. Com relação ao aluno surdo é comum o relato de professores inseguros em agir com estes, como relata Santos (2018, p.6) em suas experiências: “De repente, lá estava eu, diante daqueles educandos, tomado pela angústia de não saber como proceder com eles. Relatos de colegas de profissão revelam terem passado por situação semelhante” e ainda encontram diversos desafios, e um deles é a formação, como expõe a professora PR, reforçando a afirmação de Kalatai e Streiechen (2012) que muitos professores se sentem despreparados para atuar com alunos surdos, além de não conhecerem metodologias e estratégias eficientes para sua educação.

Ainda com interesse em aprofundar sobre as adversidades enfrentadas pela docente no processo de ensino do aluno surdo, observamos a quinta pergunta. Em seguida, trazemos no quadro 6 o registro da resposta concedida pela professora PR.

Quadro 6 – Em sua opinião, quais os principais desafios para ensinar crianças surdas?

“A falta de formação para o entendimento da linguagem de sinais”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da fala da professora, podemos compreender que a falta de conhecimentos específicos para a sua atuação é um dos principais obstáculos encontrado por ela para conduzir o ensino de alunos surdos, principalmente porque a língua de sinais traz condições para estabelecer a comunicação e socialização deste aluno, e sem esse fator, a inclusão desses alunos acaba não sendo realizada de forma efetiva. Podemos ver que a desinformação ocasiona algumas concepções

⁶ Constituição Federal em 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; Lei nº 7.853/89; Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996; Lei nº 10.098/2000; Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005; Política Nacional da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008; Decreto nº 7.611/2011; Lei nº13.146/2015; Decreto 10.502/2020; Lei nº14.191/ 2021.

inadequadas, quanto ao modo da professora PR se expressar “Linguagem de sinais”, isto porque, o termo adequado é Língua de sinais.

Visualizamos que apenas a matrícula do aluno surdo na escola regular não é suficiente para garantir sua inclusão escolar, pois, incluir perpassa de uma simples permanência na escola. Ao falarmos sobre inclusão escolar, é necessário entender sobre esse tema, para isso, trazemos a concepção da autora Mantoan (2003, p. 16) ao afirmar que “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas, todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Tal processo diz respeito às possibilidades e oportunidades que esses alunos precisam para ter acesso à educação de forma igualitária, como também garantir sua permanência no espaço escolar, de modo que promovam suas potencialidades e habilidades.

Vejamos o que disserta a Política Nacional da Educação especial sob a perspectiva da Educação inclusiva:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 5).

A partir do exposto, vemos que a educação inclusiva envolve mudanças que possibilitem uma educação com equidade para que todos sem exceção sejam beneficiados e considerados no processo de escolarização de acordo com sua singularidade. É perceptível que a inclusão do aluno surdo no ensino aponta diversos desafios para o professor e a escola, pois requer estratégias pontuais para trabalhar com esse aluno. Acreditamos que os desafios no espaço escolar inclusivo surgem em razão do aluno surdo ser inserido em um ambiente predominantemente de ouvintes, dificultando a existência de diálogos com língua de sinais como afirma Souza (2022, p. 19) “Na sala de aula, geralmente os surdos possuem poucos pares em sua língua materna, fato este que acaba limitando-os nos momentos de troca de ideias, discussões e diálogos”.

A prática docente também se torna um desafio no ensino do aluno surdo, quando não se tem conhecimentos básicos exigidos pela prática educativa, que segundo Freire (2019, p. 47), um dos saberes primordiais que precisam estar claros na formação docente no sentido progressista é “Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Deste modo, o ato de ensinar requer compreender que o conhecimento não é um simples objeto que você compartilha e permanece sendo igual, mas exige uma ação transformadora e de constante reflexão entre ensino e aprendizagem, criando meios para que, ao mesmo tempo o aluno constrói o seu conhecimento, também modifica sua forma de pensar.

É preciso uma troca mútua entre o professor e aluno, de modo que o professor ao ensinar também aprenda, e enquanto o aluno aprende também é capaz de ensinar. Numa visão progressista, o professor precisa estimular no aluno o seu potencial crítico, sua curiosidade e sua autonomia. Nesse sentido, é necessário que haja constantes reflexões quanto o ensino do aluno surdo, atentando para necessidade de formação continuada para tornar suas práticas inclusivas, pois, como ressalta a professora PR, a falta formação se evidencia como um dos principais desafios encontrado para trabalhar com o aluno surdo prejudicando, assim, a criação de conceitos científicos desses sujeitos na sala de aula.

Nossas inquietações afloram assuntos pertinentes para o estudo, que são fundamentais na construção desse trabalho para compreendermos atualmente como está sendo desenvolvido o trabalho docente diante a inclusão do aluno surdo, e por entender que o êxito no processo de ensino e aprendizagem também é ocasionado nas relações de interação entre o professor-aluno, surgiu à sexta pergunta. Logo após, vejamos no quadro 7 o registro da resposta da professora PR.

Quadro 7 – Você consegue se comunicar e interagir com seu (a) aluno (a) sozinho (a) ou necessita da ajuda do (a) intérprete?

“Para entender a fundo, preciso sim, do intérprete”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Notamos que existe uma barreira interativa entre a professora PR e o aluno surdo, isso porque não existe uma comunicação linguística em comum, o que acaba

interferindo nas trocas de conhecimentos entre professor e aluno, visto que, uma comunicação efetiva entre ambos é essencial para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

Nesta condição, a professora PR destaca a necessidade do intérprete, que é o profissional responsável por “[...] intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (Quadros, 2004, p.60). Na sala de aula, o intérprete desempenha um papel importante que é traduzir da Língua portuguesa para Língua de sinais, ou vice-versa. De acordo com Quadros (2004), definir as competências e responsabilidades do (a) intérprete se torna uma questão difícil porque existem alguns problemas de ordem ética que surgem a partir das intermediações em sala de aula, uma delas é confundir o papel do intérprete com o do professor, inclusive os alunos ao invés de se dirigirem ao professor para debater os assuntos que foram discutidos, se dirigem ao intérprete.

Para Quadros (2004), até mesmo o professor tem uma visão equivocada sobre o intérprete, como exemplo, designar funções que não são de sua responsabilidade, como o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. A autora evidencia que o trabalho do intérprete se torna ainda mais difícil no contexto educação infantil ou fundamental, isso porque as crianças não têm maturidade para entender que o intérprete está apenas transmitindo informações e intermediando a relação entre o professor e o aluno. Posto isto, atentamos a importância de professores que atuam nas escolas de educação básica saibam se comunicar em Libras, é justamente isto que preconiza as políticas públicas, como assevera o Decreto 5.626/2005 sobre as escolas para alunos surdos:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos [...]. (Brasil, 2005, s/p).

A partir do decreto 5.626/2005, no art. 22, entendemos que as escolas precisam garantir ao aluno surdo uma educação bilíngüe; logo, os professores

precisam passar por uma formação em libras para que o ensino-aprendizagem desses alunos ocorra de forma linear. Como expomos anteriormente, esse aspecto é benéfico para o professor, pois não dependerá exclusivamente do intérprete para manter a comunicação/interação com seu aluno, já que é ele quem ensina os conteúdos. Logo, ao manter esse contato direto com o aluno estará cooperando para o seu desenvolvimento, seja explicando ou tirando dúvidas sobre algum assunto abordado na aula ou auxiliando em alguma atividade pedagógica.

A sétima pergunta do questionário diz respeito às atividades elaboradas em sala de aula pela professora com o (a) aluno (a) surdo (a). Registramos no quadro 8 a resposta da entrevistada.

Quadro 8 – Cite as principais atividades didáticas pedagógicas que você desenvolve com seu (a) aluno (a) surdo (A).

“Intercalando as letras do alfabeto formal e a linguagem de sinais, em atividades do cotidiano, com conteúdo programados para a sua série. Conteúdos para informações importantes por meio de cartaz”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A princípio, notamos que as atividades elaboradas para a criança surda costumam ser pensadas a partir do alfabeto, em que as letras são apresentadas em língua de sinais e em língua portuguesa para desenvolver as habilidades de escrita que permitem agir socialmente no uso da língua. Observamos que a atividade é desenvolvida conforme os objetivos que esperam ser alcançados na etapa escolar que a criança se encontra, no caso no segundo ano segundo do ensino fundamental em que a atenção está voltada a alfabetização, segundo explicita a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 59):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Diante disto, as crianças que estão em processo de alfabetização aprendem a codificar e decodificar os componentes que constituem a escrita e os números. Na alfabetização, proporcionar as atividades com alfabeto permite que as crianças

reflitam sobre o sistema alfabético, isto é, o conhecimento das letras e sua ordem. Todavia, este processo deve estar ligado ao letramento, que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. De acordo com Soares (2020, p. 27) a alfabetização é definida como “Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita [...]”. Ou seja, são desenvolvidas habilidades quanto à fixação do alfabeto, ao conhecimento das letras, a associação entre sílabas e a construção de palavras, usando a leitura e escrita.

As estratégias para alfabetizar o aluno surdo são diferentes das que normalmente são adotadas pelos (as) professores (as), por exemplo, a fala oral, os sons das letras que são usadas para dar sentido à escrita alfabética etc. e, dessa forma, a criança entender a escrita de palavras. Sendo assim, o professor precisa se atentar que o surdo é linguisticamente diferente, pois utiliza como forma e meio de comunicação a língua de sinais para compreender o meio que vive a partir das experiências visuais. Então, trabalhar com o som não é uma estratégia relevante para sua alfabetização (Klein; Krause, 2017).

Nessa perspectiva, no processo de alfabetização da criança surda é importante que a Libras seja incluída simultaneamente ao ato de escrever, indicando que as atividades de rotina citadas pela professora buscam justamente o aprendizado da Libras como forma de auxiliar o processo de escrita da língua portuguesa, que será a sua segunda língua. Por outro lado, sentimos falta de atividades que contemplem a escrita e, mais especificamente, o letramento, que é importante para que o surdo faça uso da escrita e leitura em suas práticas sociais.

Souza (2022, p. 20), por exemplo, cita alguns recursos que podem ser utilizadas por professores no processo de alfabetização de alunos surdos como meio de desenvolver a leitura e escrita, “[...] relatos espontâneos de estórias, fábulas, literatura infantil em língua de sinais ou produção dos seus próprios materiais adaptados em sala de aula, os quais podem ser utilizados numa mostra cultural na escola, ou em um pequeno local de leitura [...]”. Notamos que a professora utiliza cartazes para expor outros conteúdos, isso porque as informações são mais fáceis de serem decifradas. No entanto, não foram citadas atividades que englobam os métodos visuais, como vídeos, desenhos, fotografias, trechos de filmes, atividades

interativas entre seus pares. Estes são alguns dos exemplos que poderiam ser desenvolvidos em conjunto com alunos ouvintes e surdos.

Alguns pontos apresentados pela professora PR se aproximam das ideias dos autores Klein e Krause (2017). Segundo eles, para que a criança surda seja alfabetizada, é necessário o aprendizado de duas línguas: a primeira sendo sua língua natural, a língua de sinais; a segunda, a língua portuguesa na modalidade escrita, que é vital para que ele consiga interagir e fazer parte do mundo letrado. A língua não se reduz apenas a um conjunto de regras gramaticais e sintáticas, mas exerce uma função mediadora em que pessoas constroem laços, e assim se aproximam uns dos outros pela sua maneira de se expressar. Essas relações não ocorrem apenas para as línguas como o inglês, espanhol, francês, mas também para a língua de sinais.

Por meio do questionário aplicado à professora PR e, posteriormente, ao analisarmos suas respostas, entendemos que, mesmo existindo o anseio para incluir o aluno surdo em sala de aula, identificamos que as estratégias de ensino desenvolvidas como: compreender os seus conhecimentos prévios desse aluno, contemplar as especificidades do aluno surdo a partir do planejamento das aulas, bem como, o uso de estratégias metodológicas como as experiências visuais, o lúdico, utilizar recursos pedagógicos diferenciados no processo de ensino, o conhecimento sobre a história dos surdos e qual o método de ensino mais adequado, às atividades didáticas pedagógicas são procedimentos realizados de forma limitada nesse contexto em específico.

Além disso, ela reconhece a falta de formação como um dos principais desafios para o ensino desse aluno, especialmente o conhecimento da Libras impossibilita que a comunicação em sala de aula seja efetiva por não dominarem uma língua em comum, o que deixa a professora refém da intérprete nos momentos de interação. De modo geral, a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares não é assegurada somente pela sua matrícula, ou pela presença de intérprete, não que não seja importante, pelo contrário é um dos direitos do aluno surdo. Todavia, o professor precisa ressignificar suas estratégias de ensino e fazer adaptações curriculares, pois é indispensável no processo de desenvolvimento do aluno surdo proporcionar uma educação equitativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, que buscou identificar através de um estudo de caso as estratégias de ensino desenvolvidas para inclusão de um aluno surdo no 2º ano do ensino fundamental regular na cidade de Guarabira – PB considera ter seus objetivos alcançados ao final das análises realizadas. Sendo assim, concluímos que os procedimentos desenvolvidos pela colaboradora da nossa pesquisa parecem ser realizados de forma superficial em detrimento da falta de uma formação específica para atuar de maneira mais ampla em sua realidade de ensino. Além disso, percebemos outros motivos como a ausência do uso da Libras, a promoção de atividades que contemplem as especificidades do (a) aluno (a) surdo (a), o desentendimento sobre a história do povo surdo, a carência no uso de táticas e recursos pedagógicos diferentes, dentre outros fatores que colaboram para esta circunstância. Como podemos notar durante as observações *in loco*, bem como nas respostas concedidas no questionário, ainda existem falhas no processo de inclusão do aluno surdo, uma vez que, a falta de conhecimentos limita ou até mesmo impossibilita a docente direcionar de modo mais pontual o processo de inclusão em discussão.

Deste modo, é necessário debater mais sobre essas questões como uma forma de motivar os professores e futuros professores a buscarem mais capacitação formativa a fim de poderem ressignificar suas práticas de ensino e, conseqüentemente, a inclusão do aluno surdo. É sabido que o (a) aluno (a) surdo (a) tem direito a uma educação de qualidade, e o professor deve buscar alternativas que promovam seu aprendizado, conforme suas singularidades. Sua inclusão na escola regular deverá permiti-lo desfrutar de uma maior proximidade com a libras, possibilitando-o desenvolver melhor sua comunicação, seu cognitivo, sua aprendizagem, contribuindo assim para sua formação social e cultural. Logo, o êxito de sua escolarização depende de um ambiente escolar favorável que faça uso da sua língua de domínio.

Ressaltamos ainda que para refletir sobre o tema investigado e analisar detalhadamente os dados levantados, foi necessário fazer uma busca sobre o contexto histórico da educação do surdo, as principais metodologias utilizadas no ensino de alunos surdos no Brasil, a questão da aquisição da linguagem e como isso

reflete na vida do surdo, a questão da libras e sua importância no processo formativo do professor, alguns marcos legais voltados para inclusão do surdo em âmbito educacional, visto que, foi um longo processo até que os surdos brasileiros obtenham conquistas e avanços para sua educação, mesmo assim, subentende-se que ainda existem brechas no setor educacional.

Observar e identificar as estratégias de ensino em um dado contexto, nos possibilitou entender como está acontecendo a inclusão do aluno surdo no ensino fundamental. Porém, vale destacar que, por ser um estudo de caso, nossas interpretações são referentes a essa realidade específica. Assim, através dos dados obtidos no questionário, percebemos que existe a intenção da profissional em questão de incluir o aluno surdo. Entretanto, a falta de conhecimentos básicos, principalmente o aprendizado da Libras, o desconhecimento da história e o método de ensino voltado para o aluno surdo, representam fatores que limitam que a inclusão nesse contexto analisado aconteça de forma satisfatória. Verificamos também que a presença do intérprete é essencial por mediar o processo de ensino-aprendizagem deste aluno em sala de aula; porém, sabe-se que seu papel não é desenvolver estratégias de ensino.

Entendemos, por meio da análise das falas da professora que a falta de capacitação tem sido um fator desfavorável para se promover uma melhor inclusão do aluno surdo. Contudo, embora a professora esteja diante de um grande desafio, ela tenta (conforme observado em sua fala) de alguma forma, a partir dos conhecimentos adquiridos, na formação inicial e no curso de pós-graduação, atender algumas das necessidades educacionais desse aluno. A professora relata justamente que sua principal adversidade é o despreparo teórico para lidar com esse aluno, pois, o fato de não entender a língua de sinais, dificulta a comunicação e interação entre professor/aluno, o que a deixa dependente da intérprete para entender o que seu aluno está querendo transmitir.

Apesar das dificuldades que a professora enfrenta, podemos ver que ela busca respeitar as diferenças do seu aluno, mesmo dentro das limitações comunicativas entre ambos, uma conduta contrária do que expressa Miranda (2008) de que a grande maioria dos professores e outros profissionais da área da educação por não disporem de uma formação adequada, se opõem diante o desafio posto pela

idealização da escola inclusiva, o que é compreensível pela falta de formação para encarar tal desafio.

Em síntese, por meio de todas discussões realizadas ao longo desse trabalho, almejamos contribuir de forma significativa na construção de reflexões por parte dos professores e outros profissionais da educação quanto à inclusão do aluno surdo na rede pública de ensino. Além disso, esperamos aguçar a motivação pela formação continuada no anseio de proporcionar uma educação de qualidade para estes alunos. Que o presente estudo, o qual não esgota a discussão aqui, possa ser o ponto de partida para outras investigações, desencadeando, assim, novas pesquisas e estudos de casos sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

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. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 de out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: 33 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

CÂMARA, Joanita Torres Arruda. Escolarização de alunos surdos no cotidiano escolar. **Revista Caparaó**, v. 2, n. 1, p. e17-e17, 2020. Disponível em: <https://www.revistacaparao.org/caparao/article/download/17/20>. Acesso em: 10 de out. 2023.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902010/313158902010.pdf>. Acesso em 09 de out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Eliamar; LIMA, Marisa Dias; ANDRADE, Valdete A. Borges (org.). **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: a formação continuada de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2016. E-book. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29644/4/L%C3%ADnguaBrasileiraSinais%20%281%29.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2023.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Irati, PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste de Irati, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 07 de set. 2023.

KLEIN, Alessandra Franken; KRAUSE, Keli. O Processo de alfabetização e letramento da criança surda em L2 numa perspectiva inclusiva. **Seminário Internacional de Alfabetização**, 2017. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/alfabetizacao/article/download/8598/7154>. Acesso em: 29 de set. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos cedes**, v. 26, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de set. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/download/833/684>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**,

Pelotas, v.36, p.175- 95, Maio/Ago. 2010.Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/1606/1489>. Acesso em: 09 de set. 2023.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 4, 2018. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8640806.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2023.

MACÊDO, Rosane Ferreira. **Libras e cultura surda na formação continuada de professores para o ensino de estudantes surdos**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Maranhão, São Luis, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.uema.br/jspui/bitstream/123456789/1860/6/Dissertao%20ROSANE%20F%20MACEDO%20%281%29%20-PDF-A.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. X f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d02dd834-74e3-4c7b-84a0-288933c34123/content>. Acesso em: 16 de out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/1880/1564.%20Acessado>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: Revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014. Disponível em: <http://ojs.unc.br/index.php/agora/article/view/350/518>. Acesso em 06 de nov. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

POKER, Rosimar Bortolini. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. **Unesp. Libras à Distância**, 2011. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a2_texto2.pdf. Acesso em: 17 de nov, de 2023.

OLIVEIRA, Rosely Lucas de. **A educação dos surdos: avanços e desafios**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7113/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Educa%C3%A7%C3%A3oSurdosAvan%C3%A7os.pdf. Acesso em: 18 ou. 2023.

PREATO, Dâneli Oliveira et al. Inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 73692-73705, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/17559/14248>. Acesso em: 30 de jul. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/959>. Acesso em: 24 de set. 2023.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190874/SANTOS%20Paulo%20Jos%C3%A9%20Assump%C3%A7%C3%A3o%20dos%202018%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UFRJ.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, Valquíria C. A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, v. 2, n. 2, p. 47-57, 2016. Disponível em: <http://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/download/45/44>. Acesso em: 24 de ago. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagem sócioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Ana Lídia Rhodis et al. **Ludicidade no ensino de alunos surdos: prática de professores de uma escola bilíngue**. 2022. 52 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6364>. Acesso em: 24 de ago. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Jaquelyne de Lacerda. **Desafios e reflexões na prática docente: perspectivas de professores frente à inclusão de alunos surdos**. 2020, (Artigo de Especialização em Libras - EaD) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Patos, Pombal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1276/1/DESAFIOS%20E%20REFLEX%C3%95ES%20NA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20PERSPECTIVAS%20>

0DE%20PROFESSORES%20FRENTE%20%C3%80%20INCLUS%C3%83O%20DE%20ALUNOS%20SURDOS-Jaquelyne%20de%20Lacerda%20Sousa%20..pdf.

Acesso em: 06 de ago. de 2023.

SOUZA, Elizenne Procópio de. **A Libras no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais na escola pública.** 2022. 55f. TCC (Graduação) – Curso de pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23601>. Acesso em: 16 set. 2022.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, 118 p.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VARGAS, Vanessa da silva; MOSER, Denise Aparecida. Desenvolvimento cognitivo do surdo e aquisição da Língua de Sinais. **Revista Sinalizar**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/71657187/36029.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Prezado (a) participante,

Este questionário é o instrumento da pesquisa, intitulada - **o processo de inclusão do aluno surdo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular: Algumas considerações sobre a prática docente** – elaborado pela Licencianda Rosane Domingos da Silva, sob a orientação da professora Mestre Karla Valéria Araújo Silva, na Universidade Estadual da Paraíba/UEPB/Campus III. A sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa. Por questões éticas, a identidade do (a) nosso (a) colaborador (a) não será divulgada em hipótese alguma, a menos que seja autorizado.

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE:

1. Nome: _____
2. Formação: _____
3. Instituição formadora: _____
4. Possui outras formações? (Quais): _____
5. Quanto tempo de profissão: _____
6. Instituição que atua: _____
7. N° de alunos: _____ Turno: _____

PERGUNTAS:

1. Quais foram os seus primeiros passos para trabalhar com crianças surdas?

2. Você faz alguma adaptação no planejamento de suas aulas, levando em consideração as especificidades do (a) aluno (a)? Comente.

3. Quais estratégias metodológicas que você utiliza em sala de aula no processo de ensino do (a) aluno (a) surdo (a)?

4. Qual tipo de metodologia você utiliza para trabalhar com seu (a) aluno (a) surdo (a)?
 Oralismo Bilinguismo
 Comunicação total outra, qual? _____

5. Em sua opinião, quais os principais desafios para ensinar crianças surdas?

6. Você consegue se comunicar e interagir com seu (a) aluno (a) sozinho (a) ou necessita de ajuda do (a) intérprete?

7. Cite as principais atividades didáticas pedagógicas que você desenvolve com seu (a) aluno (a) surdo (a).

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

S^(a). Gestor (a) da Escola _____

Eu, ROSANE DOMINGOS DA SILVA, aluna de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB/Campus III, matrícula 191460400 venho solicitar autorização para pesquisar nesta Escola, sobre “O processo de Inclusão do aluno surdo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular: Algumas reflexões sobre prática docente”, com vista à realização da monografia para obter o título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Mestra Karla Valéria Araújo Silva.

Atenciosamente,

Rosane Domingos da Silva

Despacho: Autorizado Não autorizado

Assinatura e carimbo

Guarabira/PB, _____ de _____ de 2023.