

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ELISANGELA ABEL BRAVO SPINOLA

**ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS UTILIZANDO LIBRAS:
DISCUSSÕES A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES**

SÃO MATEUS-ES

2023

ELISANGELA ABEL BRAVO SPÍNOLA

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS UTILIZANDO LIBRAS:
DISCUSSÕES A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Inovação
Professor

Orientador: Edmar Reis Thiengo

SÃO MATEUS-ES

2023

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S758a

Spinola, Elisangela Abel Bravo.

Alfabetização de estudantes surdos utilizando Libras: discussões a partir da ótica dos professores / Elisangela Abel Bravo Spinola – São Mateus - ES, 2023.

124 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

1. Educação inclusiva. 2. Língua brasileira de sinais (Libras). 3. Estudantes surdos. 4. Escola rural - Alfabetização. 5. Marataízes – ES. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDD: 371.91

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

ELISANGELA ABEL BRAVO SPINOLA

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS UTILIZANDO LIBRAS: DISCUSSÕES A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 30 de novembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



EDMAR REIS THIENGO

Data: 01/12/2023 11:48:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Edmar Reis Thiengo
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Orientador (a)

Dr.^a Josete Pertel
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)

Documento assinado digitalmente



LEONARDO MARTINS

Data: 04/12/2023 10:00:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Leonardo Martins
Faculdade Anhanguera de Linhares

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Marcos, que sempre me apoiou nas minhas escolhas, sempre me incentivando a nunca desistir.

Aos meus filhos, Victor Alexandre, Marcos Vinícius e Ananda, por serem a melhor parte de mim e por encherem meus dias de alegria e de amor.

Amo vocês!!!!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados durante todo o mestrado, me permitido saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho. Agradeço a ele por todas as bênçãos e por permitir que tudo me fosse possível e pela força nos momentos de fraqueza. “O Senhor é a minha luz e a minha salvação; a quem temerei? O Senhor é a força da minha vida; de que me recearei?” Salmo 27.

Ao meu marido, Marcos Lopes Spínola, e meus filhos Victor Alexandre, Marcos Vinícius e Ananda, por serem as pessoas mais importantes da minha vida, a quem amo incondicionalmente e para todo o sempre. Amo vocês hoje e sempre!!!!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo, pela paciência, pelo incentivo e por todo o seu conhecimento partilhado comigo, para a construção deste trabalho.

Aos professores do Mestrado pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso.

RESUMO

A educação inclusiva é um tema de relevância crescente na sociedade e no ambiente escolar brasileiro. O aumento da matrícula do público-alvo da educação especial em escolas regulares reflete a necessidade de ofertar uma educação verdadeiramente inclusiva, que promova igualdade de ensino e oportunidades para todos. Este estudo pretendeu analisar o processo de alfabetização de alunos surdos em uma escola rural de Marataízes, no Espírito Santo, considerando suas dificuldades e os recursos disponíveis na instituição de ensino. Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se discussões sobre inclusão de Maria Tereza Eglér Mantoan, reflexões sobre surdez e educação, com base nos estudos de Carlos Skliar, questões sobre o ser surdo e o processo educacional de Karin Strobel e a pedagogia surda, presente nas discussões de Ana Regina e Souza Campello. Inicialmente, foi realizado um levantamento da legislação educacional brasileira relacionada à educação inclusiva, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a LDB nº 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2009. A pesquisa configura-se como qualitativa e a produção de dados foi obtida por meio de um questionário disponibilizado na plataforma Google Forms aos educadores diretamente envolvidos no processo, ou seja, a diretora, a pedagoga, a professora regente do 1º ano (em que está matriculado o aluno surdo) e o professor de educação especial. A análise dos dados foi realizada com foco nas narrativas dos participantes da pesquisa. Concluiu-se que os processos de alfabetização da estudante surda em uma escola rural foram bastante difíceis, principalmente devido à falta de materiais didáticos, falta de acessibilidade, interesse da aluna e cooperação da família. Com base nas vivências, foi elaborado um Guia Prático de Alfabetização em Libras, contendo atividades destinadas a melhorar o processo de alfabetização de alunos surdos em escolas rurais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alfabetização em Libras. Alunos Surdos. Escola Rural.

ABSTRACT

Inclusive Education is a topic of growing relevance in Brazilian society and the school environment. The increase in the enrollment of students with special needs in regular schools reflects the need for truly inclusive education, promoting equality of teaching and opportunities for all. This study aims to analyze the literacy process of deaf students in a rural school in Marataízes, Espírito Santo, considering their difficulties and the resources available in the educational institution. The research will involve a literature review, focused on the main authors discussing special education, as well as field research at the mentioned rural school. Initially, an overview of Brazilian educational legislation related to inclusive education will be conducted, including the 1988 Federal Constitution, the 1994 Salamanca Statement, the Law No. 9394/96 (National Education Guidelines and Framework Law), and the 2009 National Policy on Special Education within the Perspective of Inclusive Education. In addition, a search will be conducted in digital repositories of dissertations and theses from CAPES-accredited educational institutions. The field research will involve the application of a semi-structured mixed questionnaire to four participants from the school: the principal, the pedagogue, the 1st-grade teacher (where the deaf student is enrolled), and the special education teacher. This questionnaire will be made available through the Google Forms platform, with the link sent to the participants. The analysis of the collected data will be conducted qualitatively, focusing on the discursive responses. Objective data will be analyzed quantitatively to complement the qualitative analysis. From the teacher's perspective, the literacy process of a deaf student in a rural school was quite difficult, taking into account the lack of teaching materials, the student's interest and family cooperation. Based on the findings, a Practical Guide for Literacy in Brazilian Sign Language (Libras) will be developed, containing activities in Libras aimed at improving the literacy process of deaf students in rural schools

Keywords: Inclusive Education. Literacy in Libras. Deaf Students. Rural School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEE	Comitê Nacional de Educação Especial
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CORDE	Coordenaria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NARC	National Association for Retarded Children
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PP	Projeto Prioritário
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
SEDU	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	16
2.1.1 Marcos políticos	18
2.2 PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	25
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS	27
2.3.1 Principais abordagens na educação de surdos	28
2.3.2 A comunicação total	30
2.3.3 Sobre o bilinguismo	31
2.3.4 Língua brasileira dos sinais – Libras	33
2.3.5 Identidade e comunidade surda	36
2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	38
2.4.1 Alfabetização de estudantes surdos	39
2.5 PEDAGOGIA VISUAL	41
2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	43
3 METODOLOGIA	47
3.1 LOCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
3.2 PRODUÇÃO DE DADOS.....	50
3.3 CUIDADOS COM A ÉTICA DA PESQUISA	50
3.3.1 Riscos	50
3.3.2 Benefícios	51
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
5 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	72
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS	72
APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL	74
ANEXOS	124
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	124

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar sobre a educação da pessoa surda, é relevante relatar um pouco a respeito da minha pessoa e a minha trajetória acadêmica e profissional até a presente data. Natural do Rio de Janeiro, fui criada pela minha avó e tia paterna, pois meus pais se separaram quando eu tinha quatro meses.

Na minha vida escolar, estudei as primeiras séries do ensino fundamental em escola pública e as séries finais em escola privada, pois a aprovação da minha tia em concurso do Banco do Brasil melhorou a situação financeira da família. Contudo, no ensino fundamental, séries finais, foi constatado que eu estava com problemas auditivos porque tinha muitas dificuldades em ouvir e atender corretamente as orientações dos professores, o que acarretou uma certa dificuldade de aprendizagem. Apesar disso, somente anos mais tarde um especialista médico – otorrinolaringologista –, por meio de exames específicos, comprovou realmente a minha deficiência auditiva (Perda auditiva neurossensorial bilateral irreversível).

Em 2004, ingressei na faculdade para cursar História, porém continuei tendo dificuldades em entender alguns professores por não escutar claramente o que era dito durante as aulas. Ao finalizar o curso em 2008, logo iniciei o curso de Pedagogia e algumas pós-graduação, todas na área da educação (História do Brasil, Psicopedagogia institucional, Educação Especial e Inclusiva, Gestão Educacional e Neuropsicopedagogia).

A partir daí iniciei a minha¹ história profissional na área da educação e, também, a minha luta para conseguir uma escola para dar aula, o que somente aconteceu no ano de 2011, iniciando a minha prática pedagógica como professora de História para alunos do ensino fundamental, séries finais. Nessa época, também tive a oportunidade e o desafio de conviver com uma aluna portadora de necessidades especiais (surda, cega, coordenação motora comprometida). Assim, nesse mesmo ano, iniciei o curso de Libras básico, no ano seguinte, o intermediário, o qual gostei muito. Essa aluna foi um dos motivos para eu fazer o curso de Libras, e o outro motivo foi devido aos resultados dos exames de audiometria, que indicavam uma perda gradativa da minha audição, gerando medo de ficar totalmente surda e sem comunicação social.

¹ Por se tratar de minha trajetória acadêmica profissional, optei por utilizar a primeira pessoa no decorrer desse memorial.

Atualmente, trabalho na Secretaria de Educação do Município de Marataízes como técnica pedagógica e percebo diariamente a importância de um olhar diferenciado por parte dos professores das escolas para com os alunos portadores de necessidades especiais, principalmente os alunos surdos no que se refere a sua alfabetização e inserção escolar e social.

Convém ressaltar que nas últimas décadas, a inclusão escolar emergiu como um tema de extrema relevância e preocupação, tanto na sociedade em geral quanto no âmbito escolar. A crescente matrícula de alunos com necessidades especiais em escolas regulares municipais e estaduais reflete a necessidade de uma educação, de fato, inclusiva. No entanto, esse processo tem gerado debates e desafios complexos. Alguns especialistas e profissionais da educação defendem a inclusão como um direito universal, que busca proporcionar igualdade de ensino e oportunidades a todos os alunos. Por outro lado, há interpretações mais restritivas da inclusão, considerando-a apenas como o acesso de alunos com deficiência à escola regular.

Entre os diversos ambientes sociais, a escola é reconhecida como um agente poderoso de transformação social, capaz de promover mudanças significativas. Ela desempenha um papel importante na inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais, contribuindo para sua integração em todos os aspectos da sociedade, incluindo aspectos econômicos, sociais e educacionais. De acordo com Mantoan (2005, p. 24), "[...] inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós". Em outras palavras, a educação inclusiva busca acolher todas as pessoas, independentemente de suas características individuais.

No Brasil, a legislação educacional tem passado por transformações significativas ao longo do tempo. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito universal de todos, reforçado posteriormente pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos da Unesco, em 1990. O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência resultou em leis que visam atender às suas singularidades.

A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, foi um marco importante nesse contexto. Ela forneceu diretrizes essenciais para a formação e a reforma de políticas e sistemas educacionais, alinhando-os com o movimento de inclusão social. Essa declaração

ênfatizou a necessidade de uma educação direcionada às especificidades das pessoas surdas, incentivando o reconhecimento da língua de sinais. Além disso, reconheceu que a educação dos surdos deve ser adaptada para melhor atender às suas necessidades individuais, incluindo a possibilidade de escolas especiais ou unidades/classes especiais em escolas regulares (Salamanca, 1994, p. 18).

Nesse contexto, a inclusão de crianças surdas em escolas regulares tornou-se uma realidade. Portanto, a equipe administrativa e pedagógica das instituições de ensino precisa estar e ser capacitada para recebê-las, pois estão cada vez mais presentes no cenário educacional. Desse modo, é imprescindível que os professores estejam preparados para desenvolver metodologias, utilizar recursos adequados e participar de formações continuadas para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento educacional integral, especialmente referente ao processo de alfabetização de alunos surdos.

No entanto, a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, mesmo com as mudanças ocorridas na história da educação brasileira. Esses desafios vão além da simples matrícula de estudantes com deficiência em salas de aula regulares; é preciso também assegurar um atendimento igualitário e de qualidade a esses estudantes.

Assim, diante do cenário educativo atual, surgiu uma questão relevante que norteou esta pesquisa: Como ocorre o processo de alfabetização em Libras de estudante surdo em uma sala de aula regular?

Este estudo teve como objetivo geral analisar, na perspectiva do professor, como ocorre o processo de alfabetização de uma estudante surda em uma escola rural. Para tanto, foi considerada a realidade local, de uma escola rural, tais como os recursos disponíveis na instituição de ensino; bem como a história de vida do estudante. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Identificar possíveis situações, junto aos professores, em que a estudante surda se sente incluída e aquelas em que se sente excluída.
- Apresentar as estratégias de alfabetização em Libras utilizadas pelo corpo docente, a fim de mostrar a compreensão deles sobre as práticas educacionais específicas voltadas para a alfabetização de estudantes surdos.
- Descrever impactos da alfabetização em Libras no processo de aprendizagem de estudantes surdos e, conseqüentemente, de sua inclusão na escola.

- Desenvolver um Guia Prático de atividades em Libras para professores utilizarem no processo de alfabetização de estudantes surdos em suas escolas.

Inicialmente, a hipótese considerada neste estudo foi a implementação efetiva da alfabetização em Libras, de acordo com as necessidades individuais da estudante surda, em uma escola rural, e poder contribuir significativamente para seu sentimento de inclusão e sucesso acadêmico na sala de aula regular.

É evidente que as escolas estão cada vez mais recebendo alunos com diferentes tipos de deficiência, incluindo auditiva, visual, mental, cognitiva e motora, e a inclusão de alunos surdos, assim como de outros com deficiências, é garantida por leis que asseguram seu direito à educação inclusiva, desde a educação básica até o ensino superior. No entanto, muitos professores ainda enfrentam desafios pedagógicos significativos ao lidar com esses alunos, frequentemente necessitando de apoio de outros profissionais da educação.

Nesse contexto, esta pesquisa objetivou fazer uma análise crítica sobre como a escola rural de Marataízes, no Espírito Santo aborda pedagogicamente a alfabetização de alunos surdos. Além disso, mostrar resultados práticos sob a forma de um Guia Prático de Atividades em Libras para professores utilizarem no processo de alfabetização, contendo atividades específicas em Libras que podem ser utilizadas em sala de aula com alunos surdos.

Esta pesquisa é fundamental, visto que as escolas continuam a receber estudantes surdos, e muitos professores ainda não têm o conhecimento necessário para lidar eficazmente com esses alunos. O estudo buscou, portanto, contribuir para o avanço do conhecimento relacionado à educação e à alfabetização de surdos em uma escola rural específica, ao proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Esta pesquisa está organizada em capítulos, de forma que este primeiro configura-se como uma introdução, cujo papel é apresentar a pesquisa, destacando a relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa, os objetivos propostos e a justificativa para desenvolvê-la.

O capítulo segundo contém discussões teóricas, abordando questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências, em particular os estudantes surdos, a educação de estudantes surdos, a pedagogia surda, entre outros temas, trazendo, para tanto, as contribuições de Maria Tereza Eglér Mantoan, Carlos Skliar,

Karin Strobel e Ana Regina e Souza Campello.

No capítulo três discute-se a abordagem metodológica, mostrando em primeiro plano as discussões junto ao professor regente, o professor da educação especial, a diretor e a pedagoga e, em segundo plano, uma estudante surda, com a qual esses profissionais trabalham. A estudante surda não participa diretamente da pesquisa.

O capítulo quarto descreve os resultados e as discussões. Esses resultados decorrem da fala dos professores, e as discussões foram realizadas estabelecendo-se conexões entre as narrativas dos professores e os referenciais teóricos adotados para a pesquisa.

O capítulo cinco apresenta o produto educacional e finaliza com as considerações finais, retomando os objetivos propostos e verificando o alcance deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa, foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação especial e inclusiva desde a sua criação em leis até a sua implementação no âmbito educacional e social.

Os autores em questão são Mantoan (2003), Carvalho (2000-2008), Fonseca (1995), Beyer (2006), Skliar (2003-2015), Vieira-Machado (2023), Strobel (2008) entre outros. Esses autores convidam a refletir a respeito da verdadeira inclusão, como ela realmente deve acontecer, quais problemas ela gera para os profissionais da educação e para os demais setores sociais.

2.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM POUCO DE HISTÓRIA

A educação brasileira é fundamentada em leis, decretos, resoluções e emendas constitucionais, que “garantem” o seu funcionamento em diversos segmentos ou modalidades da educação.

O processo histórico da educação vem cercado de discursos, controvérsias, ajustes e mudanças ao longo dos anos, nos quais se debate a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência em diversas áreas da sociedade entre eles, a questão da inclusão de alunos surdos nas escolas.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no âmbito educacional, influenciou algumas diretrizes ao estabelecer o direito à educação para todas as pessoas. No texto deste documento, o art. 205 assinala o comprometimento da União em impulsionar a educação. Segundo a lei maior, a “educação, direito para todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 34). No art. 208, incisos III e IV, a Constituição Federal (1988) cita as garantias do ensino para todos e garante às pessoas com deficiência o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, e atendimento a partir de zero ano de idade a seis anos em creches e pré-escolas.

Pode-se, então, afirmar que a educação inclusiva é, hoje, uma realidade na área educacional, por ser amparada pela Constituição de 1988 e pela Lei nº 3924/96

– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desse modo, a minoria, que antes estava alijada do meio escolar, por meio da escola tem, agora, acesso à educação desde a mais tenra idade até àqueles que já ultrapassaram a idade escolar. Isso se deve a uma construção sócio-histórica alicerçada em vários movimentos internacionais e nacionais.

De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva nasce de uma educação pluralizada, transgressora, que gera uma crise na identidade educacional, pois abala a identidade dos professores e transforma a identidade do aluno. Assim, uma educação inclusiva tem como meta inserir todas as crianças na escola, defendendo valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação integral. Já Carvalho (2005, p. 35) defende uma inclusão responsável, idealizando-a como uma metodologia, direito à igualdade, com equidade de oportunidades, “A palavra da ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”. Completa que, para a escola alcançar uma efetiva educação inclusiva, deve fazer modificações importantes como, por exemplo: valorizar o magistério, ofertar uma escola com espaços e materiais adequados para a construção do conhecimento e do exercício da cidadania; proporcionar formação continuada aos professores. Tudo isso contribui para que aprofundem seus conhecimentos e conheçam mais seus alunos, melhorando, assim, as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desempenho e as aprendizagens deles.

Na visão de Carvalho (2008), a educação inclusiva é uma realidade que não pode ser mais ignorada, sendo necessário que a escola reconsidere o padrão do aluno ideal e aceite o aluno “deficiente” com suas limitações.

Nessa perspectiva e junto com o direito à igualdade, surge também o direito de ser diferente. Contudo, essa diferença não pode ser motivo para acabar com os direitos, mas sim ser utilizado para promover direitos.

Nessa ótica, Santos (2003) enfatiza que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Segundo Fonseca (1995), os maiores problemas para uma educação inclusiva são diversos fatores, tais como falta de adaptação das escolas regulares,

professores que não recebem adequadamente os alunos com deficiência por não terem formação adequada, além de todo o preconceito e discriminação que ocorre no meio em que vivem, até mesmo em suas próprias famílias. Assim sendo, para o autor, é essencial fazer uma reforma na estrutura e na organização nas escolas para que ocorra efetivamente a inclusão nas escolas regulares.

Ainda observa o autor que a pretensão da educação inclusiva é alertar não apenas professores e funcionários no âmbito educacional, mas também a sociedade de forma geral. Destaca também que as pessoas com deficiência precisam de inclusão para que possam exercer seus direitos à igualdade.

Nessa perspectiva, é preciso que a escola reavalie todos os seus conceitos em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Porém, essa é uma tarefa árdua e penosa para as instituições educacionais porque, mesmo que muitas já estejam se adequando para atender todos os alunos com algum tipo de deficiência no espaço escolar, outras ainda estão acomodadas seguindo uma padronização, excluindo qualquer forma de diversidade do seu espaço educacional.

Beyer (2006) trata a educação inclusiva como um novo princípio educacional, defendendo a heterogeneidade nas salas de aulas e o uso de uma pedagogia que estimule interações entre crianças, para fomentar as aprendizagens.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que dilate frente as diferenças do alunado (Beyer, 2006, p. 73).

Vale ressaltar que a fase da alfabetização é muito importante para a formação de todas as pessoas, porém ainda é algo que precisa ser melhorado. Isso porque a realidade educacional, na maioria dos casos, não atende as necessidades educacionais de todos os alunos, principalmente os que têm alguma deficiência, como, por exemplo, os deficientes auditivos.

2.1.1 Marcos políticos

A institucionalização da educação especial no Brasil, inicialmente, ocorreu de forma tímida no final do século XVIII e começo do XIX. Anterior ao século XVI, havia apenas registros de doentes nas santas casas de misericórdia espalhadas pelo

Brasil e, nesse contexto, os pobres exerciam uma importante função social naquela época (Jannuzzi, 2012).

Nesse período, o Brasil era influenciado por ideias francesas, surgindo, assim, os primeiros institutos especializados para atender os deficientes. Inclusive, o intelectual José Alvares de Azevedo, ao retornar de Paris, onde estudou em uma instituição de meninos cegos, ficou surpreso pelo descaso do governo brasileiro com a educação dos cegos em nosso país e contribuiu para modificar essa realidade.

Posteriormente, sob influência da Escola Nova, ocorreram diversas reformas educacionais, entre elas, destacam-se a Mario Casasanta e a Francisco Campos, em Minas Gerais. A reforma dos referidos educadores empenhou-se em implantar novas mudanças, buscando trazer, entre outras metas, alguns psicólogos-professores europeus ao Brasil para oferecer cursos aos professores (Silva, 2012). Com apoio da psicologia buscou-se criar melhores condições na educação dos deficientes, e isso resultou na construção de salas homogêneas e métodos educacionais. Como resultado dessa nova visão da educação de pessoas com deficiência foram criadas associações, entre elas, a Sociedade Pestalozzi, sob a influência de Helena Antipoff. Depois, mais precisamente em 1954, foram criadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), sendo o nascimento da APAES atribuído ao casal americano Beatrice e George Bemis, participantes da National Association for Retarded Children (NARC) (Jannuzzi, 2012).

Silva (2013), interpretando Mendes (2010), afirma que a inclinação ao caráter assistencialista sobrepujou o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, as tendências a isso, segundo a autor, aconteceu devido a influência exercida pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Essa agência federal, criada nos anos de 1940, com o passar dos anos tornou-se um órgão, por excelência, de estímulo ao clientelismo e dos interesses de particulares, pois era quem financiava as instituições privadas e filantrópicas.

Posteriormente, no governo Médici, compreendido entre os anos de 1969 a 1974, foi criado o CENESPE por causa do Projeto Prioritário (PP) número 35, do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), 1972-1974. O PP de número 35 foi criado em 1972, junto ao número 34, “para a melhoria do ensino de ciências para 1º e 2º graus” (MEC/SG/Pamplona, 1973 apud Jannuzzi, 2012, p. 123). Na execução dos projetos prioritários foi designado um Grupo de Trabalho (GT) composto de pessoas vinculadas à área tanto em esfera nacional como assessores

internacionais, que após várias reuniões originou o Decreto nº 72.425 e este, por sua vez, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A finalidade era aumentar os benefícios para as pessoas com deficiência, sendo, também, o primeiro órgão responsável, no governo federal, pela educação especial (Brasil, 1973).

No ano de 1986, por meio do Decreto nº 93.613, o CENESP transformou-se em Secretaria de Educação (SESPE). Jannuzzi (2012) sugeriu a criação de um órgão dedicado à gestão dessa área, que teria a capacidade de propor um paralelo de ensino, envolvendo profissionais habilitados. A proposta incluía a elaboração de um Plano Nacional de Educação Especial (PNE), indicando a necessidade de uma abordagem mais estruturada e focada nas necessidades específicas dos alunos com deficiência.

O PNEE afirmava que essa educação diferenciava da regular somente nas técnicas e métodos de ensino. Em conformidade com Silva (2013), no início dos anos 1980, com a intensificação do processo de abertura política no Brasil, o movimento das Diretas Já, e outros, entre os quais destacam-se os movimentos sociais para pessoas com deficiência, estes, afinados com as orientações políticas da ONU, procederam, em 1985, a designação de um Comitê Nacional de Educação Especial (CNEE). Surgiu, então, o Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985, para desenvolver uma política de ação conjunta propondo o aprimoramento, a melhoria da educação especial e a integração das pessoas com deficiências, com problemas de comportamento e superdotadas na sociedade.

Também no ano de 1986 surgiu outro órgão ligado ao governo federal junto com a elaboração do Plano de Ações Conjunta para a Integração do Deficiente; Decreto nº 93.481 instituiu a Coordenaria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Contudo, enquanto as mudanças do CENESP eram sempre ligadas ao MEC, a CORDE, com objetivos diferenciados, vinculou-se ao Ministério da Justiça e buscava novas tentativas de redemocratização nacional, tendo também uma maior participação dos deficientes (Jannuzzi, 2012).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, foi determinado que os direitos educacionais eram dever do poder público e direito de todos. Assim, com a finalidade de democratizar a educação brasileira, criou dispositivos na tentativa de erradicar o analfabetismo e tornar universal o atendimento escolar, aperfeiçoando a qualidade do ensino, propondo uma promoção humanística e formação para o trabalho tecnológico e científico do país.

Para a educação de pessoas com deficiência, o artigo. 208, inciso III, assegura que a educação para esses estudantes deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e esse atendimento deve ser especializado.

Na década de 90, as reformas educacionais foram marcadas pelo reconhecimento dos direitos sociais e a universalização ao acesso à educação, mas em contrapartida abriu espaços a discursos e projetos neoliberais, garantindo a entrada do país à contemporaneidade por meio da reforma do Estado (Mesquita, 2004, apud Mendes, 2010).

Durante o governo de Fernando Henrique (1995-2002), o Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999, instituiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgão superior de deliberação criado no âmbito do Ministério da Justiça. Esse órgão teve como objetivo aprovar o plano anual da CORDE e acompanhou a execução dos projetos da administração pública, responsáveis pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Jannuzzi, 2012).

Ainda nos anos 90, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, onde foi elaborada a Declaração de Jomtien, na qual o país assumiu a responsabilidade de erradicar o analfabetismo do Brasil.

Para a educação especial, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade gerou a Declaração de Salamanca.

A conferência foi realizada em Salamanca, na Espanha, efetivada pela UNESCO e recebeu o nome da cidade na qual aconteceu. De acordo com Bueno (1993), a Declaração de Salamanca, mesmo havendo controvérsia em suas traduções, desde que instituiu a participação de estudantes com necessidades educativas especiais em salas de ensino comum, foi considerada a maneira mais democrática de oportunidade educacional. Segundo esse documento, grande parte dessas pessoas não apresenta nenhuma especificidade própria, a tal ponto que não seja possível a inclusão, e exigiu que todos os governos participantes da conferência adotassem a proposta. Também orientava que as propostas apresentadas fossem implantadas de acordo com as possibilidades e peculiaridades de cada país, possibilitando que todos os estudantes fossem incluídos no processo educacional como explicitado no documento: “O princípio de educação inclusiva em forma de lei

ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Declaração de Salamanca, 1994).

Outro marco importante para a educação brasileira aconteceu dois anos após a conferência de Salamanca, foi a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/96 (LDB), que contém um capítulo específico com três artigos direcionados para a educação especial.

Garcia e Michels (2011) destacam que, segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estado tem o dever de fornecer atendimento aos estudantes com deficiência, conforme estabelecido no art. 58, inciso III. A oferta de educação especial, um dever constitucional, inicia-se na faixa etária de zero a seis anos durante a educação infantil (Brasil, 2010, p. 44). O segundo parágrafo do mesmo artigo estabelece que esse atendimento especializado fora da sala de aula comum só acontecerá se a integração não for possível. A legislação também prevê meios para prover educação a estudantes com graves deficiências em instituições especializadas (Garcia; Michels, 2011).

Segundo os autores, a LDB nº 9394/96 determina que a educação especial para estudantes com deficiência seja preferencialmente oferecida na rede regular de ensino. Apesar do progresso na discussão sobre a abordagem integracionista, é crucial notar o termo "preferencialmente", sugerindo que o ensino pode eventualmente ocorrer em instituições especializadas, ficando sob sua responsabilidade.

Ainda em relação à legislação pertinente à educação especial, em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CEN) elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento que normaliza os artigos da LDBEN nº 9.394/96. No que se refere à definição de quem seriam os sujeitos beneficiados pelas Políticas de Educação Especial, a resolução CNE/CEB/2/2001 usou o termo: “alunos com necessidades especiais”, caracterizando-os como sendo aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, “com ou sem correlações orgânicas. Contudo, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca” (Unesco, 1994 apud Garcia; Michels, 2011, p. 108), ampliou o foco para uma diversidade de pessoas muito grande e fora das características de atuação da educação especial do país (Garcia; Michels, 2011).

Em 2008, foi publicado o documento norteador da Política Nacional de Educação Especial/Perspectiva Inclusiva, o qual alterou a definição da população a

ser atendida pela política de educação especial. Contudo, tal mudança não alterou a definição: “alunos com necessidades especiais” visto que, conforme essa nova proposta, somente os alunos que apresentem deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento passaram ser atendidos pela Política Nacional Educação Especial (Brasil, 2008).

Convém enfatizar que a definição de educação especial mencionada anteriormente propõe alterações no funcionamento escolar, com novas propostas pedagógicas. Nesse sentido, apoiar os serviços educacionais comuns possibilita incluir um apoio pedagógico especializado na sala regular, o qual pode atuar como um professor intérprete de códigos de linguagens alternativas ou um professor especializado regente nas classes com alunos com deficiência (Brasil, 2001 apud Garcia; Michels, 2011).

Assim sendo, define-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008b).

A Política Nacional de Educação Especial recebeu novos delineamentos sendo constituída, consolidada com novos programas para a educação especial, a saber: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir. Esses programas cooperaram significativamente para o crescimento dos princípios metodológicos inclusivistas na Política de Educação Especial no Brasil na última década.

De acordo com Almeida e Teixeira (2011), sob coordenação da SEESP, foi criado em 2003 o Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade, cuja finalidade foi transformar o sistema de educação pública em sistema inclusivo por meio de uma política de inclusão nos 5.562 estados e municípios brasileiros e no Distrito Federal. Outra finalidade especificamente foi a formação de gestores e educadores, de redes apoiadoras do processo de inclusão e também despertar a sensibilização da sociedade.

Ainda em 2008, o Decreto nº 6.571, de setembro de 2008, dispôs acerca do atendimento de apoio especializado, regulou o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 e normalizou o Decreto nº 6253/2007, instituindo o atendimento educacional especializado nas escolas regulares e filantrópicas de ensino. A partir

da validade do referido decreto, a educação especializada passou a receber da União apoio técnico e financeiro, segundo o que dita a lei, visando a ampliação e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Estabeleceu também que o atendimento especializado seja ofertado em escola regular, em salas com equipamentos adequados para receber esse público e com recursos pedagógicos. Como proposto no at. 1º, §1º, que dispõe:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2008).

Em novembro de 2011 surgiram novas providências, as quais foram tomadas conforme o Decreto nº 7.611/11, ou seja, garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

O novo decreto contém modificações referentes à educação especial e ao atendimento especializado, revogando o então Decreto nº 6.571/08, porém manteve o público-alvo proposto pela política de educação especial. A partir desse decreto, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) passaram a ser distribuídos também para as instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos que ofertam atendimentos exclusivamente para educação especial.

Ocorreu também a implementação do Programa Incluir -Acessibilidade na Educação Superior, este voltado para as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) públicas, que, por meio de chamadas públicas concorrenciais ocorridas naquele momento, deu início à formação e ao planejamento para identificar as barreiras ao ingresso de alunos com deficiência à educação superior.

As leis brasileiras que regem o campo educacional são uma das mais atuais do mundo porque coloca a educação como princípio básico, bem como democratiza o acesso a ela em todo o seu território. Isso possibilitou que grupos minoritários conseguissem ter acesso a uma educação de qualidade, porém, no caso para a educação inclusiva, ainda é preciso fazer adaptações, incentivar mais estudos, formar mais profissionais capacitados para proporcionar um trabalho de qualidade. Entre as inúmeras deficiências dos alunos, a surdez é um bom exemplo disso porque, para atender o aluno surdo, a escola precisa ter intérprete ou instrutor da Língua Brasileira de Sinais (Libras), obrigatória pela legislação brasileira, bem como

ofertar cursos de capacitação para os professores do ensino regular. Segundo os artigos a seguir, da LDB nº 9394/96:

[...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

[...]

Diante do exposto, pode-se afirmar que a LDB é bem enfática em seus artigos em relação ao atendimento a alunos com deficiência, entre eles, ao aluno surdo no âmbito escolar, para que a sua inserção e seu aprendizado seja garantido conforme as leis brasileiras.

2.2 PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

O objetivo principal da inclusão é garantir o acesso e a participação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos em todas as possibilidades ofertadas pela escola e evitar a exclusão e o isolamento social e cultural, ações muito praticadas ao longo dos tempos pela sociedade.

A política de inclusão escolar e cultural de crianças com deficiência e outros tipos de dificuldades de aprendizagem foi elaborada visando beneficiar os estudantes com vários tipos de deficiência, incluindo aqueles pertencentes às minorias linguísticas, raciais e etnias, aqueles que por algum motivo de saúde se ausentam da escola.

Segundo Ricoy (2009), o modelo social da deficiência está baseado na proposição de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminatórias e incapacitantes. Dessa forma, precisa se direcionar a preparar e incentivar a participação de pessoas com necessidades especiais na sociedade.

Na área educacional, as escolas são estruturadas em diretrizes inclusivas,

sendo nada mais que um reflexo de modelo social em constante interação entre as necessidades individuais e as alterações dos sistemas escolares.

O autor ainda acrescenta que para a construção de propostas pedagógicas inclusivas, deve haver uma flexibilidade maior, a qual deve contribuir para uma melhor organização escolar, ou seja, o propósito da inclusão é promover e desenvolver mudanças nas escolas considerando todo o processo pedagógico e administrativo no âmbito escolar.

[...] é preciso estruturar a mudança da escola levando em conta, o currículo, os processos avaliativos, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre os agrupamentos destes nas salas de aula, a pedagogia e as práticas docentes (Ricoy, 2009, s.p).

Desse modo, reconhecer e buscar atender a todos aqueles com necessidades especiais é oportunizar a todos os educandos o direito de ser atendido sem preconceitos devido a sua diferença física ou mental. Por isso, afirma Mantoan (2004), a escola tem um papel fundamental, que é introduzir o estudante no mundo social, cultural e científico e todo ser humano, incondicionalmente, tem direito a essa introdução.

Skliar (2015) aborda a questão de entender quem é o “outro” e de como se relacionar com ele:

A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferente da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a do espaço eu fazer, a sugerir, a conversar etc. (Skliar, 2015, p. 27).

O autor acrescenta ainda que “Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído” (SKLIAR, 2015, p. 27). Sob essa ótica, pode-se afirmar que esse “outro” sempre é visto como um problema que não é visto (não se quer ver), uma vez que é preciso normalizar tudo e todos, não querendo aceitar as suas possibilidades e suas identidades. Esse é o processo de invisibilização das pessoas, pois apesar de estarem lá e compor o quadro local, os outros fazem questão de não as considerar.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS

De acordo com o Ministério da Educação, o aluno surdo deve frequentar o ensino regular e as instituições que ofertam a modalidade devem estar preparadas e organizadas para atender as suas necessidades educacionais.

Segundo Glat (2007), a escola inclusiva deve fazer adaptações no ensino que favoreça o pleno desenvolvimento integral do estudante com necessidades especiais.

Contudo, ainda existem alguns questionamentos em relação ao processo de inclusão escolar dos estudantes surdos na rede pública de ensino devido a fatores externos e internos ao ambiente escolar.

Para Lacerda (2006), o estudante surdo tem enfrentado dificuldades para um pleno aproveitamento no sistema de ensino regular devido à falta de recursos para facilitar a permanência do estudante na sala de aula comum como, por exemplo: uma boa amplificação sonora, apoio de um intérprete, comunicação do estudante surdo com os ouvintes, materiais pedagógicos específicos, entre outros.

Conforme Sasaki (2005), a “modificação da sociedade como incluir, significa um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”, ou seja, a sociedade também se torna responsável diretamente no desenvolvimento do exercício da cidadania do indivíduo.

Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial (1990):

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 1990).

Para Glat (2007), para a inclusão de alunos surdos em turma regular precisa de estratégias mediadoras por parte do professor, tais como: utilizar a linguagem de sinais (Libras), gestos naturais ao falar, dramatização, mímicas, desenhos como recurso para facilitar a compreensão dos textos que estejam sendo trabalhados em sala; organizar espaços produtivos que permitam ao aluno desenvolver e estimular a criatividade, a ludicidade, a autonomia, a memorização, o raciocínio lógico e a

socialização como jogos, atividades verbais com motoras; utilização de glossários ou listas de palavras, fixando-as em um mural visível ao aluno; incentivar os alunos a buscar e utilizar materiais visuais como imagens e figura, palavras soltas e frases em revistas, livros e jornais; organização em sala de aulas em duplas de alunos, colocando-os frente a frente para favorecer a comunicação entre eles durante as atividades; estimular tutorias em pares, entre outras estratégias.

Entre os diversos obstáculos, ainda hoje a linguagem é considerada o maior obstáculo para o desenvolvimento da ação pedagógica, haja vista que muitos professores não dominam a linguagem dos sinais. Porém, isso tem sido amenizado por meio da oferta de cursos de capacitação de Libras para o professor. Em relação ao estudante, a aquisição do conhecimento da linguagem de sinais desde a infância possibilita mais rapidez para expressar seus sentimentos e se comunicar com outras pessoas, bem como facilita a aprendizagem no âmbito escolar e social.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como a língua dos surdos, sendo essa língua garantida em cursos de formação de educação especial como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 2002). Essa lei garante ao surdo uma autonomia e liberdade de utilizar sua língua e exigir respeito perante seu peculiar jeito de comunicação. Esse direito encontra-se fundamentado em lei, que garante seu uso e divulgação para que pessoas ouvintes também possam aprender e fortalecer as relações sociais, sendo também uma garantia educacional incluída nos PCN, o qual contém uma citação da Declaração de Salamanca referente aos surdos e a necessidade de haver uma educação respeitando a língua de sinais (Brasil, 2001, p. 17).

2.3.1 Principais abordagens na educação de surdos

Ao longo da história, a surdez era vista negativamente e tinha seus aspectos negativos enfatizados socialmente. Segundo Goldfield (1997), antigamente, os surdos eram percebidos como pessoas amaldiçoadas, castigadas pelos deuses, por isso, eram abandonados ou sacrificados.

Com o transcurso do tempo ocorreram mudanças, sendo que a melhor forma de ensino para o estudante surdo foi muito discutida no II Congresso de Milão, realizado na Itália em setembro de 1880, cujo impacto das decisões é observado até os dias atuais.

Nesse congresso foram tomadas oito resoluções referentes ao ensino do surdo, participaram mais de 160 educadores e especialistas da área, em sua maioria ouvintes e contrários à língua dos sinais, ou seja, defendiam a oralidade como o “melhor” forma para ensinar uma pessoa surda:

1ª resolução atestava a superioridade da articulação, declarando ser esta a melhor forma de reinserção das pessoas surdas à sociedade e ser o método oral o melhor na educação de pessoas surdas.

2ª resolução considera que o uso simultâneo dos gestos e da oralidade prejudica a leitura labial e a articulação das pessoas surdas, declarando que um método puramente oral deveria ser adotado.

3ª resolução leva em consideração o enorme número de pessoas surdas não instruídas e que nem sempre as famílias e instituições eram capazes de suprir essa necessidade, estabelecendo então que é dever do governo assegurar que essas pessoas sejam educadas. A resolução foi aprovada por unanimidade.

4ª resolução considerando um método de ensino puramente oral, define que a melhor maneira de ensinar as pessoas surdas seria através de um método intuitivo usando a associação da fala com palavras escritas, e expondo as crianças desde cedo a livros e à gramática da língua escrita.

5ª resolução leva em consideração a falta de livros didáticos suficientes para esses propósitos, declarando então que é dever dos professores do sistema oral desenvolver e publicar os materiais necessários.

6ª resolução baseia-se nos resultados de estudos com pessoas surdas que já não estavam mais na escola, e declara que essas pessoas não perderam suas habilidades de fala e leitura labial, mas sim as aprimoraram através da prática e leitura. Sendo assim fica estabelecido que pessoas surdas devem comunicar-se usando apenas a fala.

7ª resolução leva em consideração as necessidades especiais do ensino de pessoas surdas, e recomenda a idade dos oito a dez anos como a melhor época para que as crianças surdas comecem sua vida escolar. Estabelece também que a educação dessas crianças deve durar de sete a oito anos, e que as classes devem ter até dez alunos.

8ª resolução estabelece uma mudança gradual no método de ensino de instituições que faziam uso da língua de sinais, eliminando pouco a pouco o ensino por meio das línguas de sinais e implementando o método oral (Congresso de Milão, 1880).

Para a comunidade surda em todos os países, as decisões tomadas no Congresso de Milão foram nocivas, pois o ensino da língua de sinais foi quase que totalmente erradicado das escolas e como consequência do método oralista aplicado as escolas, houve rebaixamento significativo nas habilidades cognitivas do surdo. E, apesar das intenções, não se pode inferir que o método oralista foi eficaz quanto ao alcance dos seus objetivos no que concerne ao desenvolvimento da fala, leitura e escrita, porquanto no mundo todo, apenas um percentual conseguiu alcançar tais

objetivos. Até mesmo na Alemanha, berço do oralismo, apenas 0,5% conseguiram falar de forma inteligível. Quanto à leitura e escrita, uma pesquisa mostrou que 30% eram analfabetos e somente 10% tinha um nível de leitura aceitável para idade. A leitura labial também era insatisfatória. Apesar dos esforços, a pesquisa mostrou que o nível maior de desenvolvimento de leitura e escrita após intensa aplicação do método oralista não passava da 3ª série do 1º grau. Em consequência, as limitações no desenvolvimento e nas competências linguísticas de leitura e escrita revelaram déficits em outras áreas de conhecimento e matérias escolares (Capovilla, 2000).

Segundo Lacerda (1998), as críticas (principalmente dos EUA) referentes à utilização desse método ocorreram pelos limites apresentados, pois mesmo o incremento do uso de próteses não foi suficiente para o aprendizado das palavras pelas crianças surdas em um tempo de um ano. Ademais, essas crianças precisavam entrar em contato com essas palavras de modo contextualizado e com interlocuções efetivas, de forma a evitar que a linguagem fosse algo difícil e artificial. Quanto ao desenvolvimento da leitura labial, ela pode ser considerada uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. Isso porque é muito difícil para uma criança surda profunda, reconhecer, tão precocemente, uma palavra por meio da leitura labial. Ainda, limitar-se ao canal vocal significa restringir enormemente a comunicação e a possibilidade de utilizar essa palavra em contextos apropriados.

Assim, o descontentamento com os resultados acadêmicos desse método gerou cobranças por melhores resultados, que nunca vieram. Contudo, nesse mesmo período surgiram as pesquisas do linguístico Willian Stokoe, que comprovava que a língua de sinais tem estrutura igual às demais línguas: português, inglês, espanhol. Esses acontecimentos sem dúvida contribuíram para origem de nova proposta pedagógica educacional referente à educação da pessoa surda (Lacerda, 1998).

2.3.2 A comunicação total

Para Lacerda (1998), a abordagem de ensino na educação dos surdos que ganhou impulso nos anos 1970 ficou conhecida como comunicação total e defendia um ensino utilizando sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital, com o objetivo de fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos. Nesse tipo de ensino, os estudantes ficavam à vontade para expressar-se nas modalidades

preferidas, ou seja, oralmente e/ou uso de sinais.

Diferente do oralismo, o foco dessa filosofia educacional envolveu a preocupação com os processos comunicativos entre surdo e surdo e entre surdos e ouvintes. E embora fosse importante os surdos adquirirem a língua portuguesa, ela não ignorava a necessidade desses sujeitos em desenvolver os aspectos emocionais e cognitivos, aspectos que não poderiam ser deixados de lado em prol da aquisição da oralidade. Por isso defendia o uso de recursos via espaço – visuais - manual para a comunicação (Goldfeld, 1997).

Segundo Capovilla (2000), a abordagem pelo método da comunicação total acontecia da seguinte forma: os sinais eram baseados no vocabulário da língua de sinais com o da língua falada ou o vocabulário artificial (alfabeto manual). A produção dos sinais seguia a ordem da língua falada, transformando-se no português sinalizado, que consistia na seguinte estrutura gramatical: artigo, substantivo, verbo e adjetivo.

Já para as autoras Vieira e Molina (2018), o método comunicação total apareceu no cenário educacional como alternativa ao oralismo, ou mesmo sendo parte dele. Para corroborar tal informação, conforme as autoras, a ideia central da abordagem era permitir o uso de sinais, ainda sem caráter de língua, e de todo e qualquer recurso que permitisse uma comunicação com os estudantes. Esses elementos comprovam o fato de que os gestos são aceitos para estabelecimento de comunicação, considerados acessórios à aprendizagem, e ferramenta de ensino para a oralização dos estudantes surdos. Logo, a abordagem educacional por meio do método de comunicação total é o mesmo que o oralismo, com a inclusão de gestos ou sinais, mas sem o peso ou importância de uma língua.

Para Lacerda (1998), paralelo ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, vinham sendo aprofundados estudos relacionados uso de sinais, que, por sua vez, vinham alcançando a status de uma língua, assim como as demais. E dessa forma contribuíam para o surgindo de alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue.

2.3.3 Sobre o bilinguismo

O bilinguismo se diferencia do oralismo porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem pela pessoa

surda. E rebate a comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional e, portanto, cada uma das línguas apresentadas ao surdo deve manter suas características próprias e não se misturar uma com a outra.

A educação do surdo mediante a abordagem bilíngue deve acontecer da seguinte forma: aquisição da língua de sinais (L1) e da língua portuguesa (L2) não de forma simultânea, mas primeiro a aprendizagem pela criança surda da L1 para e, somente depois, adquirir a L2. Porém, a L2 seria na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral.

No bilinguismo há a crença de que a aquisição da L1 pelo sujeito surdo possibilita o desenvolvimento em todas as esferas de conhecimento, dessa forma, propicia não apenas a comunicação surda, mas desempenha a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social (Goldfeld, 1997).

Para Quadros, na implantação da educação bilíngue é necessário que as escolas promovam mudanças em várias dimensões, a saber:

[...] a uma escola que adota o Bilinguismo como base de ensino dos surdos mediante a Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam (Quadros, 2006, p. 18, grifos da autora).

Para Molina e Vieira (2018), mesmo em um contexto em que o bilinguismo esteja amparado pelas legislações, as atividades disponíveis parecem bem mais próximas dos métodos oralismo e comunicação total, porque na prática o que ainda ocorre é a priorização da L2, subvertendo a L1. Nesse contexto, transformam a Libras e toda sua complexidade em sinais passíveis de serem impressos graficamente por meio do alfabeto datilológico ou do desenho de sinais correspondentes às palavras em línguas bilíngues.

Para as autoras, as dificuldades de implantação do bilinguismo ocorrem

principalmente devido ao fato de que a grande maioria dos surdos não tem acesso à Libras desde a infância. Um número muito grande de surdos entra em contato com a Língua de Sinais somente quando iniciam sua trajetória escolar. Ou seja, na realidade, o bilinguismo apresenta/apresentava as mesmas premissas dos métodos oralismo e comunicação total, o que muda na prática com o bilinguismo é a inserção da língua de sinais em atividades escolares, ou seja, a L1 do surdo continua sendo um acessório.

O bilinguismo, assim como a comunicação total, considera importante e fundamental a participação da família para desenvolvimento educacional dos surdos. Segundo Goldfeld (1997), para o bilinguismo, a família precisa aprender a língua de sinais para possibilitar a comunicação em casa entre eles, pais/mães ouvintes e filhos (as) surdos (as), uma vez que mais de 90% dessas famílias são ouvintes. Além disso, a aquisição pela criança surda da língua oral é muito difícil devido às condições e impedimentos físicos.

O oralismo, a comunicação total e o bilinguismo sem dúvidas são as principais abordagens educacionais no ensino do surdo utilizadas em grande parte do mundo, com características próprias quanto à concepção do sujeito surdo, a surdez, a língua de sinais, a cultura, entre outros. Contudo, essas correntes têm diferentes concepções sobre o ser surdo, o uso da língua de sinais e a cultura surda. No transcorrer do tempo, após o congresso de Milão, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos, proibindo oficialmente a língua de sinais, decaindo bastante o número de surdos envolvidos na educação de surdos. Em 1960, nos Estados Unidos, eram somente 12% os professores surdos como o resto do mundo. Como consequência disso, a qualidade da educação dos surdos diminuiu e as crianças surdas saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas. Começava, assim, uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico cultural e mais união entre as associações dos surdos para evitar a extinção da língua de sinais.

2.3.4 Língua brasileira dos sinais – Libras

Os primeiros estudos a respeito da Língua Brasileira de Sinais – Libras, utilizado pelos surdos para se comunicar, ocorreu de 1980 até o início dos anos 90. Após muitas lutas pelo reconhecimento legal dos direitos dos surdos, foi sancionada

em 24 de abril de 2002 a Lei Federal nº 10.436, reconhecendo a Libras como uma linguagem de comunicação da comunidade surda no país.

[...]

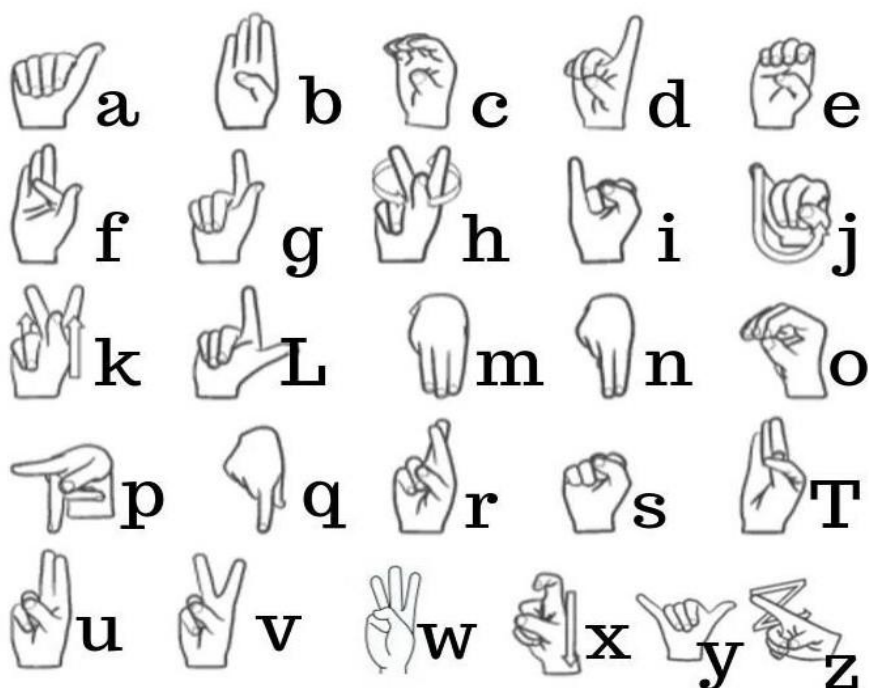
Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora,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

[...]

Poucos anos depois, em 22 de dezembro de 2005, essa lei foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.626, proporcionando grandes avanços para o Brasil na inclusão da comunidade surda, pois estabeleceu o ensino de Libras como parte da formação de professores no país, além de garantir acesso a profissionais especializados para atender esse público etc.

A Libras deveria ser a primeira língua com o qual o surdo brasileiro deveria ter contato. Ao contrário da língua portuguesa, que tem como uma das estratégias de ensino a voz, a Libras está diretamente ligada a movimentos corporais e expressões faciais para a comunicação entre as pessoas da comunidade surda.

Figura 1 – Alfabeto em Libras



Fonte: Brasil Escola²

² Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-libras.htm>.

Figura 2 - Números em Libras



Fonte: Brasil Escola³.

A composição e organização gramatical da língua é própria, suas frases não obedecem à estrutura da língua portuguesa, sendo mais objetivas e flexíveis. Por exemplo, a frase “Eu vou ao cinema hoje logo mais à noite”, em Libras seria transmitida pelo surdo como “Eu-cinema-hoje-noite” ou “Hoje – noite - cinema”. O que para o ouvinte seria incompreensível, para o surdo essas frases seriam bem entendidas.

Convém enfatizar que o que mais preocupa as pessoas que convivem com uma pessoa surda não é a surdez em si, mas as dificuldades encontradas na comunicação que ela proporciona. Muitas famílias não querem inserir a Língua de Sinais na comunicação por desconhecer a importância dela para o desenvolvimento psíquico-social e a aquisição de aprendizagens no âmbito social e educacional pelo familiar surdo.

Entretanto, o uso da Libras é uma forma de garantir e contribuir para a valorização e o reconhecimento da cultura surda que, por tanto tempo, foi negligenciada pela sociedade.

A comunicação por meio da Libras é importante porque propicia uma melhor compreensão entre surdos e ouvintes. Inclusive, já está previsto em lei a presença de intérpretes de Libras em diferentes instituições públicas como escolas, universidades, congressos, seminários, programas de televisão, entre outros. Além disso, utilizar a Libras facilita a comunicação entre os surdos, que passam a se compreender como uma comunidade com características comuns e que devem ser reconhecidas como tal, ocorrendo, assim, a verdadeira inclusão social.

Por meio da Libras a pessoa surda também tem a oportunidade de

³ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-libras.ht>.

desenvolver integralmente as suas possibilidades cognitivas, afetivas e emocionais, o que facilita a sua inclusão e integração na sociedade. Por isso, é imprescindível que os pais de crianças surdas estabeleçam contato com a Língua de Sinais o mais cedo possível, aceitando a surdez de seus filhos como diferença e a Libras como uma modalidade de comunicação.

Skliar (2005) ressalta que a Libras é um direito dos alunos surdos e não um favor da comunidade escolar para com eles. A língua de sinais é “[...] um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas” (Skliar, 2005, p. 27).

Para Strobel (2009), a língua de sinais destaca-se como uma referência ao povo surdo:

Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo (Strobel, 2009a, p. 34).

Vale ressaltar que já foi observado que o atraso na aceitação do uso da Libras com o surdo pode acarretar prejuízos no desenvolvimento cognitivo, emocional e da comunicação da criança surda, uma vez que utilizar a Libras lhes possibilita o entendimento, podendo ainda facilitar o atendimento de suas necessidades, seus anseios e suas expectativas. É por meio dessa língua que o surdo faz a interação na sociedade, constrói sua identidade e exerce sua cidadania, sendo esta a forma mais expressiva de inclusão.

2.3.5 identidade e comunidade surda

A comunidade surda é composta por um grupo de pessoas que buscam trabalhar em conjunto e que apoiam os objetivos da comunidade na qual participam. Segundo Felipe (2007) os surdos que participam dessas comunidades possuem características específicas, eles assumem uma cultura própria e geralmente preferem se relacionar e se comunicar com pessoas surdas. Os surdos que frequentam a comunidade surda necessitam participar de duas comunidades e de duas culturas e aprenderem duas línguas: a Libras e a língua portuguesa, para poder se comunicar com o ouvinte e o não ouvinte.

É importante entender que: Uma Comunidade Surda não é um "lugar" onde

peças deficientes, que têm problemas de comunicação se encontram, mas um ponto de articulação política e social porque, cada vez mais, os Surdos se organizam nesses espaços enquanto minoria linguística que lutam por seus direitos linguísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença (Felipe, 2007, p. 197, grifos do autor).

Segundo Felipe (2007), as comunidades não são compostas apenas por surdos, mas também por ouvintes: pais de surdos, intérpretes, familiares, ouvintes que fazem trabalho de assistência social ou religiosa, e amigos e professores que se interessam pela história e luta dessas comunidades.

A diferença entre a comunidade surda e o povo surdo é que a comunidade não é composta apenas por surdos, mas por várias pessoas que compartilham metas comuns e procuram alcançá-las, e o povo surdo é formado por sujeitos surdos que, segundo Strobel:

Quando pronunciamos, “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (Strobel, 2008, p. 29, grifos do autor).

As pessoas que participam da comunidade surda se envolvem em várias entidades de representatividade nos vários setores sociais como, por exemplo: Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos (CBDS), federações estaduais esportivas de surdos, associações de pais e amigos de surdos, associações de intérpretes de libras, escolas de surdos e outros, além de representações religiosas: pastorais de surdos, ministério de surdos, grupos de jovens de igrejas etc.

Segundo Strobel (2008), o ser surdo é um ser social dotado de uma língua de sinais e de uma cultura surda que exprime valores e crenças originadas e transmitidas de geração em geração pelos sujeitos surdos por meio das associações de surdos. A cultura surda é aprendida no convívio, na educação (familiar, escolar ou em outro meio social), e nas vivências e convivências com o outro.

O que se quer ao reivindicar uma identidade, no caso dos surdos, é poder fazer parte da vida social, tendo, porém, sua diferença marcada exatamente para ser respeitada. A apreensão das coisas é diferente, a língua é diferente e os resultados disso são diferentes. Não há como respeitar essa diferença sem conhecê-la minimamente, sem se tornar sensível a ela, o que significa perceber a si mesmo e ao outro em sua alteridade, isto é, como pessoas com formas distintas de apreensão

do mundo e da linguagem, o que implica em diferentes formas de compreender as ideias e de expressar pensamentos.

Segundo Perlin (1998), a convivência nos movimentos surdos aproxima-os da sua identidade e quando eles se unem, criam outros tipos de relações entre eles. Completa ainda que a identidade do surdo é uma luta constante que não é fixa e pode ser aprendida em grupos, principalmente em grupos dos surdos.

Vale salientar que as identidades surdas mudam de acordo com o sujeito, além disso, apesar de enfrentarem mudanças no meio em que vive, o surdo não deixa de ser único em sua comunidade surda.

Strobel (2008) defende que o surdo entende o mundo e o torna acessível e habitável por meio das comunidades surdas, na qual ele desenvolve o sentimento de pertencimento a uma cultura.

2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O conceito de alfabetização pode ser considerado como o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o do letramento seria o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. A diferença entre eles está na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua em seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

Alfabetização e o letramento são dois processos distintos para aquisição da leitura e da escrita, porém eles devem ser trabalhados concomitantemente. Na verdade, a alfabetização ocorre de forma mais significativa quando desenvolvida por meio de atividades que promovem também o letramento, em práticas sociais abrangendo o ler e o escrever. No entanto, Soares (2014) enfatiza que dominar os saberes da alfabetização não constitui requisito para ser letrado. Assim, o letramento baseia-se em fazeres sociais, já a alfabetização caracteriza-se por ser uma das habilidades individuais do sujeito.

Segundo Souza (2016), o processo de alfabetização da criança inicia-se na educação infantil. Essa fase escolar é considerada como um tempo valioso para estimular na criança o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de autogestão e de protagonizar o seu processo de aprendizagem. O professor, além de conduzir a

criança a viver novas experiências, deve propor questões reais a serem solucionadas, de forma a criar uma situação de aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que o processo de aprendizado ocorre de forma gradual à medida que a interação com outras crianças e com o meio ocorre, promovendo, assim, a assimilação de novos conhecimentos, internalizando esses conhecimentos e “mudando” o seu comportamento, mediante o seu aprendizado.

Com base em Chagas (2022) é possível observar comparações acerca das diferenças de alfabetização e de letramento no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Diferenças entre Alfabetização e Letramento

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Fonte: Adaptada de Chagas (2022).

Ao analisar os dados do quadro, pode-se afirmar que sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades em seu cotidiano. Já o indivíduo letrado tem domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

2.4.1 Alfabetização de estudantes surdos

Antigamente havia muitas dificuldades no processo de alfabetização de surdos em todos os âmbitos sociais. Para Mello (2018), essas dificuldades começavam no não cumprimento da legislação e isso refletia em um sistema educacional que não conseguia atender as especificidades do público da educação especial, nesse caso, do surdo, e na ausência de uma formação adequada para os docentes, entre outros.

Quadros (2014) afirma que, ao desenvolver um processo de alfabetização efetiva, o educador auxilia na construção da identidade sociocultural da criança

surda. Assim, as práticas educativas de alfabetização que visem também o letramento infantil devem considerar os contextos histórico, social e cultural que permeiam a via de seus educandos e, conseqüentemente, o processo de construção da sua linguagem.

No que se refere a esses dois aspectos, há inúmeros questionamentos envolvendo a alfabetização e a aquisição dos saberes relacionados ao letramento da criança surda. Em relação à aprendizagem, os autores Quadro e Schmiedt (2006) enfatizam o fato de que muitos educandos surdos avançam todos os níveis da educação formal, porém, ao fim da sua vida escolar, não internalizaram os conhecimentos mais complexos relativos à língua portuguesa, significando, assim, que o estudante aprendeu a ler, foi alfabetizado, mas não aprendeu uma leitura significativa, o letramento. Ou seja, ele não consegue construir ou elaborar significados variados para aquilo que lê.

Para Almeida (2017), um dos obstáculos para a efetivação de uma alfabetização significativa do estudante surdo, se não o principal, seria a falta de qualificação específica de grande parte dos docentes e, mais precisamente, a falta de fundamentação nos princípios da alfabetização e do letramento do estudante surdo.

Ainda segundo o autor, é bastante corriqueiro ouvir relatos de docentes que não são ou não se consideram preparados ou bem formados para exercer o trabalho com estudantes surdos em fase de alfabetização, pois, apesar de parecer tarefa fácil, por se tratar da educação de crianças pequenas, não o é. O professor, ao trabalhar com o estudante surdo em processo de alfabetização, deve se sentir e estar preparado e confiante.

De acordo com Almeida (2017, p. 336), “Formar o professor (de crianças surdas) é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Nesse contexto, as observações do autor enfatizam que o docente é tem um papel um fundamental no processo de alfabetização do surdo. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, uma vez que trabalhando sozinho dificilmente conseguirá construir um trabalho fundamentado em práticas educativas voltadas para promover o desenvolvimento global de seus alunos, independentemente de ser ele do público-alvo da educação especial ou não.

É muito importante, segundo os autores Quadros e Schimiedt (2006), utilizar metodologias diferenciadas no processo de alfabetização do aluno surdo. Assim sendo, é indispensável ofertar um ensino diferenciado, que permita a esses estudantes o desenvolvimento pleno de suas habilidades, e ao professor explorar as diversas dimensões desse desenvolvimento.

2.5 PEDAGOGIA VISUAL

Diferentes fatores impactam o processo de alfabetização dos estudantes surdos e o mais visível é o processo de desenvolvimento da comunicação oral e linguagem, uma vez que os estudantes surdos não se desenvolvem da mesma forma de um estudante ouvinte.

No ambiente educacional, são várias as dificuldades dos professores na alfabetização da criança surda e suas necessidades educativas. Devido a isso, o professor precisa pensar e elaborar estratégias pedagógicas para que todos os seus estudantes, principalmente o estudante surdo, tenha suas aprendizagens concretizadas com sucesso. Uma das estratégias utilizada pode e deve ser a pedagogia visual.

A pedagogia visual é um campo que recentemente tem sido explorado de maneira mais ampla no âmbito educacional. Isso porque, no que tange à educação dos surdos, experiências visuais são relevantes e quando alinhadas às tecnologias, podem potencializar a aprendizagem do estudante surdo. Como a visualidade para o estudante surdo é um meio para adquirir a linguagem, é preciso, no âmbito escolar, estimular e valorizar os recursos visuais. Isso não apenas nos instrumentos de apoio para o aprendizado, mas também em práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos surdos a construção de significados e de conhecimento (Lebedeff, 2010).

Kelman (2011) afirma que o aprendizado das crianças surdas é mais produtivo quando os recursos visuais são inseridos nas estratégias pedagógicas. As experiências da visualidade produzem subjetividades pela presença da imagem e pelos discursos viso-espacial.

Para Campello (2007), não é mais possível permitir que a educação de surdos seja pautada no método oralista, sendo que utilizar uma pedagogia visual é um ato político.

A pedagogia visual se refere a uma prática que lança mão dos elementos da cultura surda e da língua de sinais como: Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da Sing Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (Campello, 2007, p. 129, grifos do autor).

A pedagogia visual dispõe de várias ferramentas que auxiliam o processo de aprendizagem de surdos e usar slides com imagens, esquemas, tabelas, quadrinhos, desenhos, mapas mentais, ilustrações, movimentos, cores, formas, bem como utilizar mais criativamente o quadro branco é um poderoso método de estimulação de memórias visuais no imaginário do aluno surdo. Somado a isso, a compreensão torna-se mais completa quando o intérprete de Libras dá apoio fazendo a mediação professor-aluno por meio da língua natural do surdo.

Nesse contexto, é visível a importância da cultura visual no processo de inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar, ou seja, a visualidade auxilia nos processos de desenvolvimento geral humano, torna-se uma ferramenta indispensável quando se trata de ensino inclusivo de surdos. E com os recursos da pedagogia visual sendo utilizados em salas de aula, as possibilidades de comunicação e interação entre ouvintes e surdos aumentam. Isso é importante porque, geralmente, os surdos sentem-se isolados e esquecidos em uma sala cheia de ouvintes em que o professor também é ouvinte e, muitas vezes, desconhece as características do seu estudante surdo, fortalecendo, assim, as barreiras sociais.

Vale ressaltar que a lacuna na interação entre surdos e ouvintes na sala de aula dificulta a aprendizagem construída coletivamente, porque enquanto os ouvintes debatem sobre os temas entre si, os surdos ficam observando o intérprete, que não consegue passar tudo que acontece. “A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes” (Glasser, 2017).

Baseado nas palavras de Glasser é possível afirmar que apesar dos avanços na legislação brasileira em defesa da inclusão do surdo no ambiente escolar, ainda falta muito para as experiências dos surdos em ambientes escolares serem inclusivas, gratificantes. É preciso ofertar uma educação direcionada a construir pontes ao invés de barreiras, e a visualidade é o caminho de união entre essas duas culturas.

2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Desde 1990, no Brasil, o paradigma da educação inclusiva vem influenciando as políticas públicas e os sistemas educacionais, possibilitando novas formas de pensar a formação continuada de professores na área da educação especial, na intenção de prepará-los para enfrentarem o desafio de atuar com o aluno com deficiência.

Os professores são peças fundamentais para a construção da aprendizagem dos estudantes e, para desempenharem suas funções pedagógicas, devem ser habilitados e, principalmente, refletirem sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, para que, assim, todos os seus estudantes tenham oportunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores torna-se um importante diferencial na qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes, principalmente do estudante com necessidades especiais.

Segundo Marchesi (2004), é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, não adquirirem competência suficiente para ensinar a todos os estudantes. Esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial, todos os envolvidos no processo precisam ter conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades. Nesse sentido,

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores com o discurso de que não foi preparado para lidar com crianças com deficiência (Lima, 2002, p. 40).

Infelizmente, isso é uma realidade vivenciada em cursos de graduação espalhados pelo país, mesmo com as mudanças na legislação acerca da educação especial. Existe uma legislação que reforça o direito e a obrigatoriedade da matrícula do aluno com deficiência em escolas do ensino regular, mas, entretanto, tanto o atendimento quanto o acolhimento desses estudantes precisam estar atrelados as condições estruturais, pedagógicas. Também é fundamental que a escola tenha uma equipe de docentes capacitados, além de material didático e equipamentos

especiais para desenvolver suas especificidades e potencialidades. Convém salientar que, apesar dos avanços alcançados pela educação especial em suas leis e projetos político-pedagógicos, muitos setores educacionais ainda não se adaptaram para que receber esses alunos.

Ademais, atualmente, ao abordar a formação de professores, é preciso retornar no tempo e lembrar como começaram as formações para os professores no Brasil.

A formação de professores de educação especial no Brasil iniciou-se por volta da década de 50 até o final dos anos 60 em cursos de nível médio, os quais difundiam duas tendências: a primeira era a tendência educacional, com cursos para ensinar pessoas surdas e cegas, e a segunda tendência era a médica-pedagógica, que direcionava o ensino a pessoas com deficiência físicas e mentais, com aspectos terapêuticos e tecnicista. Foi apenas nos anos 70 que a formação de professores de educação especial elevou-se do nível médio ao superior por meio do curso de Pedagogia, que passou a oferecer a habilitação em educação especial.

Segundo Couto (2005), o estado do Espírito Santo, através da Secretaria de Educação do Estado firmou uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para que os alunos surdos, por meio de classes especiais, tivessem direito a “estudarem”. Em 1974 foi oficialmente fundada a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva e, em 1977, uma cartilha foi elaborada após trabalhos desenvolvidos por professores com alunos surdos.

Nessa época, a formação do professor para trabalhar com o estudante surdo em sala de aula visava ensinar técnicas e métodos de ensino da fala oral, mesmo sabendo que o estudante surdo não teria o seu aprendizado concretizado e que ambos, professor e estudante, seriam os culpados por esse fracasso, um por não saber aplicar o modelo de ensino corretamente, e o outro seria tachado como preguiçoso por não aprender. Entretanto, esse era a melhor forma para o ensino e para o aprendizado do aluno surdo.

Para modificar essa realidade, a última década mostra importantes avanços na área educacional, principalmente em relação à formação de professores no Brasil, tanto por mudanças na legislação quanto na produção do conhecimento acadêmico na área da educação especial.

Na área da legislação brasileira, há como marco jurídico-institucional fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96),

aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica - que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio - e ensino superior.

Na LDB, o capítulo V normatiza toda a educação especial, dispondo sobre o atendimento educacional especializado em escolas de ensino regular em todo território brasileiro; e o capítulo V-A, art. 60, trata especificadamente da Educação Bilíngue de surdos. Já os artigos 61 e 62 normatizam as formações continuadas e de capacitação de professores para atuarem na educação especial em escolas brasileiras.

De acordo com Mantoan (2015, p. 81):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

A capacitação de professores é essencial para a efetivação de uma educação aberta e democrática que valorize as diferenças e esteja sempre pronta para se adaptar às diversas realidades de estudantes do processo escolar. Por isso, ao pensar em inclusão escolar, no sentido de viabilizar um novo paradigma na educação, a formação docente deve ser um dos pilares a serem pensados e colocados em prática para sua concretização de fato.

Segundo Vieira-Machado (2007), no estado do Espírito Santo, as formações para professores de surdos foram ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado - SEDU, tendo como base o oralismo até o ano 2000. Nos anos posteriores disponibilizaram uma formação de 200 horas, em 40 horas, para professoras de todo o estado (indicadas pelas superintendências), para terem acesso ao conhecimento em Libras pela primeira vez.

Nessa formação, os professores estudaram módulos específicos relacionados à deficiência auditiva, perpassando pela anatomia e fisiologia da audição e da fala, história da educação dos surdos, avaliações audiológicas, aparelhos de amplificação sonora, linguística, estruturação, metodologias e práticas de educação auditiva em sala de aula. O professor finalizava o curso como especialista em deficiência

auditiva em geral, direcionado totalmente para uma educação por meio da oralização e “erradicando” a Libras da comunicação das pessoas surdas.

Entretanto, no ano de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, sendo uma vitória de toda a comunidade surda. Assim, o método oral de ensino aos estudantes surdos foi substituído pelo ensino de Libras e para os professores, o curso de capacitação oralista foi substituído por um curso de 120 horas de Libras. No entanto, os primeiros desafios na formação dos professores surgiram, uma vez que o tempo disponível era inadequado para que aprendessem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) de maneira eficaz, comprometendo, assim, a plena integração da experiência da surdez na educação. Para amenizar essa questão, com o passar do tempo e devido a novas demandas, atualmente, diversas instituições de ensino oferecem curso de formação continuada na área da educação especial e inclusiva e curso de Libras.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem bibliográfica concentrada em autores relevantes que escreveram acerca do tema da educação especial. Além disso, foi conduzida uma pesquisa de campo para compreender as práticas educativas desenvolvidas em uma escola rural localizada na cidade de Marataízes, considerando o processo de ensino/aprendizagem de uma estudante surda.

Na pesquisa bibliográfica, seguindo as diretrizes de Lakatos e Marconi (1992), foram selecionados alguns trabalhos publicados em forma de livros, artigos, revistas, publicações impressas, escritas e avulsas, que contribuíram para o contato direto com as informações já produzidas sobre o assunto, auxiliando, desse modo, a nortear o rumo desta pesquisa.

Inicialmente, foi feito um levantamento de documentos da legislação educacional brasileira, com o objetivo de conhecer e identificar as ações e medidas governamentais relacionadas à educação especial e inclusiva. Essa análise abrangeu documentos, entre eles, a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2009. Também foi feita uma pesquisa direcionada aos bancos digitais de dissertações e teses de diversas universidades e faculdades credenciadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Após a etapa de levantamento documental e bibliográfico, prosseguiu-se para a pesquisa de campo que, conforme destacado por Lakatos e Marconi (2003, p.188), objetiva estudar indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, com o intuito de compreender vários aspectos da sociedade. Os participantes responderam um questionário (Apêndice A) semiestruturado acerca do tema estudado.

3.1 LOCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na zona rural da cidade de Marataízes, no estado do Espírito Santo.

Foto 1 - Fachada do prédio da escola



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Foto 2 - Sala de aula - 1º ano do EF



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Foto 3 – Turma do 1º ano do ensino fundamental Séries iniciais



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

A escola oferece a modalidade de Educação Infantil (Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental nas séries iniciais (1º ao 5º ano), tem um total de 65 estudantes, dos quais quatro apresentam alguma deficiência e são acompanhados por um professor de educação especial. Entre esses quatro alunos, um tem deficiência auditiva total.

A estrutura física da escola inclui quatro salas de aula, três banheiros, uma sala da diretora, uma cozinha com despensa, um refeitório, um pátio descoberto e uma quadra coberta.

A equipe administrativa é composta por uma diretora educacional, que é funcionária efetiva do município e também pedagoga, com formação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial e Gestão Educacional, uma pedagoga com pós-graduação em Gestão Educacional, concursada e trabalha na escola desde 2015, e 15 professores/as regentes, incluindo professores/as das disciplinas de Educação Física, Artes e Inglês, além de 3 professores/as de educação especial.

Para desenvolver esta pesquisa, somente quatro participantes foram envolvidos: a diretora, a pedagoga, a professora regente do 1º ano, em que está matriculado o aluno surdo, e o professor de educação especial. Todos os participantes são maiores de idade e plenamente capazes. A pesquisa não envolveu nenhum aluno. A estudante surda fez parte indireta da pesquisa, pois foram

observados os seus materiais escolares e sua rotina/socialização, não sendo preenchido nenhum formulário ou questionário com dados dela. Não foram utilizadas quaisquer fontes de dados documentais dos participantes.

3.2 PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário misto (APÊNDICE A), composto por 14 questões, sendo nove objetivas e quatro discursivas, elaborado no formato digital na plataforma Google Forms, disponibilizado aos participantes pelo aplicativo WhatsApp.

A análise dos dados coletados foi realizada de forma qualitativa, com ênfase nas respostas discursivas. Os dados foram organizados e categorizados para identificar padrões, tendências e insights relacionados à alfabetização de alunos surdos em uma escola rural. As respostas objetivas foram quantitativamente analisadas para complementar a análise qualitativa.

3.3 CUIDADOS COM A ÉTICA DA PESQUISA

No que se refere à análise ética dos riscos, medidas preventivas e benefícios relacionados à pesquisa em questão, transcritos a seguir, ela objetivou garantir a segurança dos participantes e a qualidade dos resultados. Os riscos foram mapeados e mitigados por meio de medidas de proteção, enquanto os benefícios potenciais, incluindo avanços no conhecimento científico, foram destacados. Esta pesquisa está em conformidade com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas envolvendo seres humanos nas áreas sociais e humanas.

3.3.1 Riscos

O art. 18 da Resolução nº 510/2016 estabelece que nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a graduação dos riscos decorrem da análise de seus procedimentos metodológicos e de sua capacidade de causar danos maiores aos participantes do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas.

Nesse contexto, apresentam-se os possíveis riscos e benefícios inerentes a à esta pesquisa:

Risco de Violação de Privacidade e Confidencialidade: Há a possibilidade de as respostas fornecidas pelos participantes revelarem informações pessoais ou sensíveis a respeito de suas experiências e opiniões relacionadas à inclusão de alunos surdos, suscitando preocupações sobre privacidade e confidencialidade.

Risco de Desconforto Emocional: Os participantes podem sentir desconforto ao responder a questões relacionadas a desafios e dificuldades enfrentados no contexto da inclusão de alunos surdos, o que pode resultar em desconforto emocional.

Para minimizar esses riscos, caso ocorressem, a pesquisadora implementou as seguintes ações preventivas e corretivas:

Os dados coletados são estritamente confidenciais, e os participantes não foram identificados pelo nome em qualquer publicação ou relatório resultante da pesquisa. Em vez disso, utilizou pseudônimos para preservar a identidade dos participantes.

Assim, no questionário aplicado, as questões foram formuladas com empatia, garantindo que os participantes se sentissem à vontade para responder ou recusar qualquer pergunta que considerassem desconfortável.

Se os participantes manifestassem desconforto emocional durante ou após a pesquisa, a pesquisadora disponibilizou seus contatos pessoais, incluindo número de telefone e e-mail para oferecer o suporte necessário, uma vez que a comunicação ocorreria por meios digitais.

Os participantes foram informados de que tinham o direito de retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer penalizações. Caso um participante optasse por se retirar, seus dados seriam excluídos do estudo.

Essas medidas preventivas e corretivas foram implementadas com o objetivo de garantir a proteção dos direitos e do bem-estar dos participantes, de acordo com as diretrizes éticas e a Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde.

3.3.2 Benefícios

Esta pesquisa tem o potencial de gerar diversos benefícios. Primeiramente,

pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre a educação e a alfabetização de alunos surdos em escolas rurais, fornecendo *insights* valiosos para educadores e profissionais da área. Além disso, a criação de um e-book de formação continuada para professores com atividades em Libras pode melhorar significativamente a qualidade da educação inclusiva oferecida pela escola em questão, bem como servir como recurso valioso para outras instituições educacionais que enfrentam desafios semelhantes.

Os benefícios se estendem também aos participantes, visto que a colaboração deles pode estimular uma reflexão mais ampla relacionadas às práticas educacionais em seu ambiente de trabalho, estimulando possíveis melhorias. Adicionalmente, o conhecimento adquirido ao longo da pesquisa pode ajudar a escola a aprimorar suas estratégias de alfabetização em Libras e, conseqüentemente, melhorar a inclusão e o sucesso acadêmico de alunos surdos.

Em nível mais amplo, os resultados da pesquisa podem contribuir para a promoção de políticas educacionais mais inclusivas em áreas rurais, auxiliando na criação de diretrizes e estratégias para atender as necessidades específicas de alunos surdos. Portanto, a pesquisa tem o potencial de beneficiar não apenas os participantes diretos, mas também a comunidade escolar e a sociedade como um todo, ao oportunizar uma educação mais igualitária e inclusiva.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base em observações feitas em sala e nas repostas dos questionários, para melhor entendimento, os participantes foram nomeados como professor da educação especial, professor regente, diretora, pedagoga. Os demais professores da turma (Arte, Educação Física) não quiseram responder as perguntas, alegando falta de tempo.

A primeira pergunta foi referente ao grau de conhecimento acerca da surdez e as respostas foram que conhecem bastante sobre a surdez, todos têm formação em educação especial e inclusiva, entretanto, nenhum na área específica da surdez, e aprenderam informalmente alguns sinais da linguagem do surdo. Apenas o professor da educação especial tem curso de extensão em Libras, básico e intermediário oferecido pela SEDU e concluiu o de intérprete de Libras em uma instituição particular.

Em relação ao conhecimento do tipo e do grau de perda auditiva da estudante surda, todos responderam que não que tem ciência. Convém ressaltar que, inicialmente, isso se configura um problema durante a abordagem educacional dos professores, pois existem diferentes métodos de comunicação com o surdo e estar ciente da surdez da estudante, se é parcial ou total, facilitaria o fazer pedagógico durante as intervenções com a estudante surda da escola.

Outro ponto constatado em respostas ao questionário referente às observações realizadas *in loco*, versou sobre o método de comunicação utilizado pela estudante em sala de aula para se comunicar tanto com eles (professores) quanto com os colegas, que foi a Libras, aprendida por ela na escola com o professor de Educação Especial. Ela não recebeu nenhuma orientação educacional específica em casa, uma vez que a família não domina a Libras.

No que se refere a essa questão, vale reforçar a importância da família no processo de ensinar a linguagem dos sinais para a criança em casa, pois isso possibilitará a ela mais interação/comunicação onde quer que esteja, nesse caso, no âmbito escolar, com as pessoas que soubesse a Libras também, tornando assim, o seu aprendizado mais leve e feliz.

Ainda em relação à Libras, apenas o professor de educação especial a domina, os demais responderam que desconhecem os sinais. No que se refere a algum outro membro da equipe escolar conhecer e saber usar a Libras, as respostas

negativas não surpreenderam, uma vez que era perceptível que apenas o professor de educação especial dominava a língua. Nesse contexto escolar, quando algum outro professor(a)/funcionário da escola queria interagir com a estudante surda, pedia ajuda a ele para se comunicar.

Vale ressaltar que a educação inclusiva não é apenas um segmento da Pedagogia, porém deve estar presente em todos os espaços de ensino. Desse modo, é importante que pessoas que fazem parte do ambiente educacional tenham conhecimentos básicos do idioma, pois ele possibilita a comunicação com pessoas com deficiência auditiva. Sendo assim, a linguagem de sinais é importante para que mais indivíduos consigam se comunicar, sem barreiras, uns com os outros. Isso vale para o ambiente estudantil, profissional ou qualquer outro espaço social.

Outro ponto a destacar é que todos responderam que acreditam que utilizar a Libras é importante no processo educacional de estudantes surdos:

Sim. Acredito porque é através da Libras que o estudante surdo tem a oportunidade de ser inserido na escola, para que haja realmente a inclusão e não a exclusão, como anos atrás.
Professora regente⁴

“Sim. Ela é muito importante não só no processo educacional de estudantes surdos, mas também como forma de valorização, respeito e reconhecimento das pessoas e comunidades surdas”,
Professor de educação especial

Sim. Hoje vejo o quanto a nossa estudante surda avançou no seu aprendizado, isso tudo devido à Libras e ao ótimo trabalho do professor de educação especial.
Diretora

Sim. A Libras é importante sim para o processo educacional do estudante surdo, pois é por meio dela que ele fará a sua interação com seus pares, construirá sua identidade, suas opiniões, exercerá sua cidadania de forma “justa”, pois se sentirá incluso na sociedade.
Pedagoga

No que se refere ao tipo de apoio especializado, quando indagados se a estudante surda recebia algum fora de sala de aula, responderam que não, o que foi confirmado durante as visitas para a construção desta pesquisa.

Quanto à participação em alguma capacitação direcionada especificamente à surdez ou à Libras, apenas o professor de educação especial respondeu que tem o

⁴ Sempre que o texto estiver com recuo 2cm, alinhado à direita, fonte 11, espaçamento 1,5 e em itálico, trata-se da fala de participantes da pesquisa. Essa opção é para dar o devido destaque aos dados relevantes nesse processo.

curso de Libras básico, intermediário e avançado, os demais marcaram a opção não. Convém lembrar que a pretensão de incluir alunos surdos na rede regular de ensino deve passar primeiramente pela inclusão de todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar e não apenas um ou outro professor sorteado a participar de tal formação. Ademais, hoje, as possibilidades de o professor se especializar em Libras são inúmeras, pois a oferta do curso aumentou consideravelmente nos últimos anos, o que não acompanhou foi o interesse de alguns “professores” em fazê-lo.

Em relação à pergunta referente às dificuldades encontradas ao ensinar a estudante surda, tanto o professor de educação especial quanto a professora regente disseram que sim, que têm dificuldades em ensinar, já informaram a pedagoga sobre isso e ela chamou os responsáveis para uma reunião para tratar o assunto:

Sim. A estudante não aceita fazer atividades diferentes dos demais colegas. Para que ela aceite fazer alguma, tenho que dar para todos os estudantes.

Professora regente

Estou desde o primeiro dia de aula com a estudante e quando ela não quer fazer alguma atividade, não faz. Não gosta de chamar a atenção dos coleguinhas fazendo atividades diferentes Essa é uma das dificuldades que tenho com ela

Professor de educação especial

Estou ciente das dificuldades encontradas pelos professores dentro de sala ao ensinar a estudante surda, tanto eu como a pedagoga já fizemos uma reunião com os responsáveis, que confirmaram que a filha não gosta de fazer os deveres enviados para casa e quando o faz é depois de muita insistência com ela.

Diretora

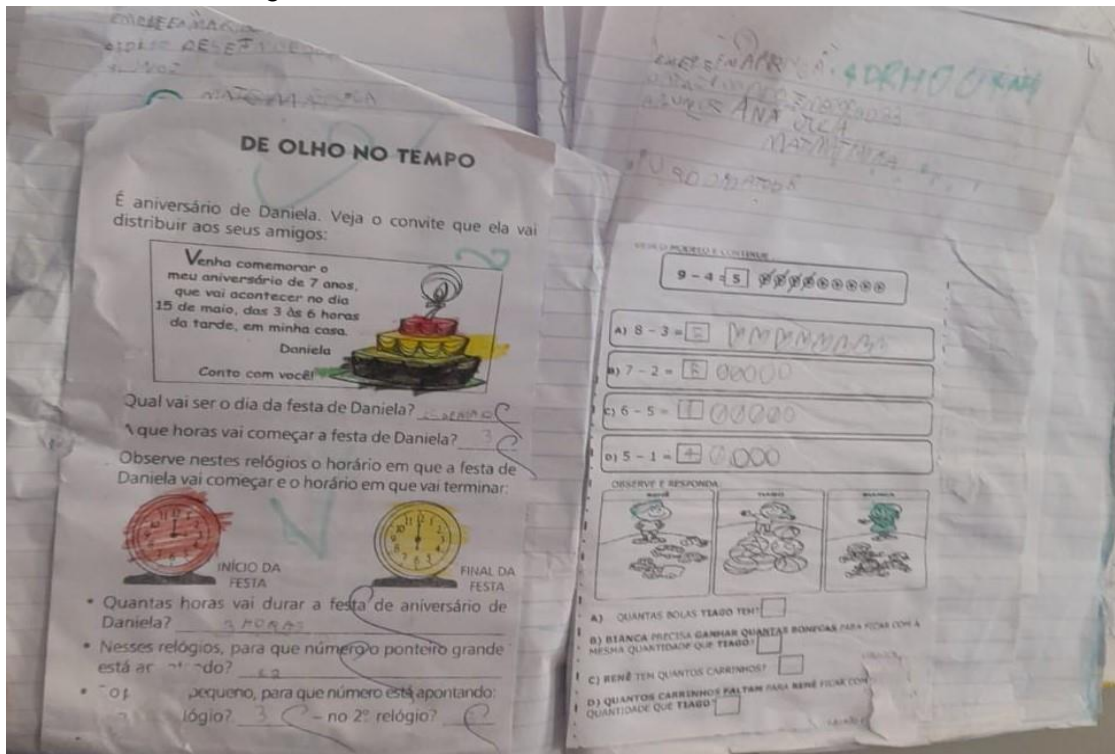
Quando fui informada pela professora regente e pelo professor de educação especial sobre o que estava acontecendo em sala, fiz intervenções diretamente com a estudante, porém não fui bem aceita por ela.

Pedagoga

Ao responderem se a estudante surda enfrenta desafios em seu processo de aprendizado, enfatizaram que sim, e que começa em sua casa, pois os responsáveis dominam pouco a linguagem de sinais e não acompanham sempre as atividades no caderno da filha. Isso foi constatado no caderno da criança, que vem todo rasgado, faltando folhas com atividades dadas em sala de aula.

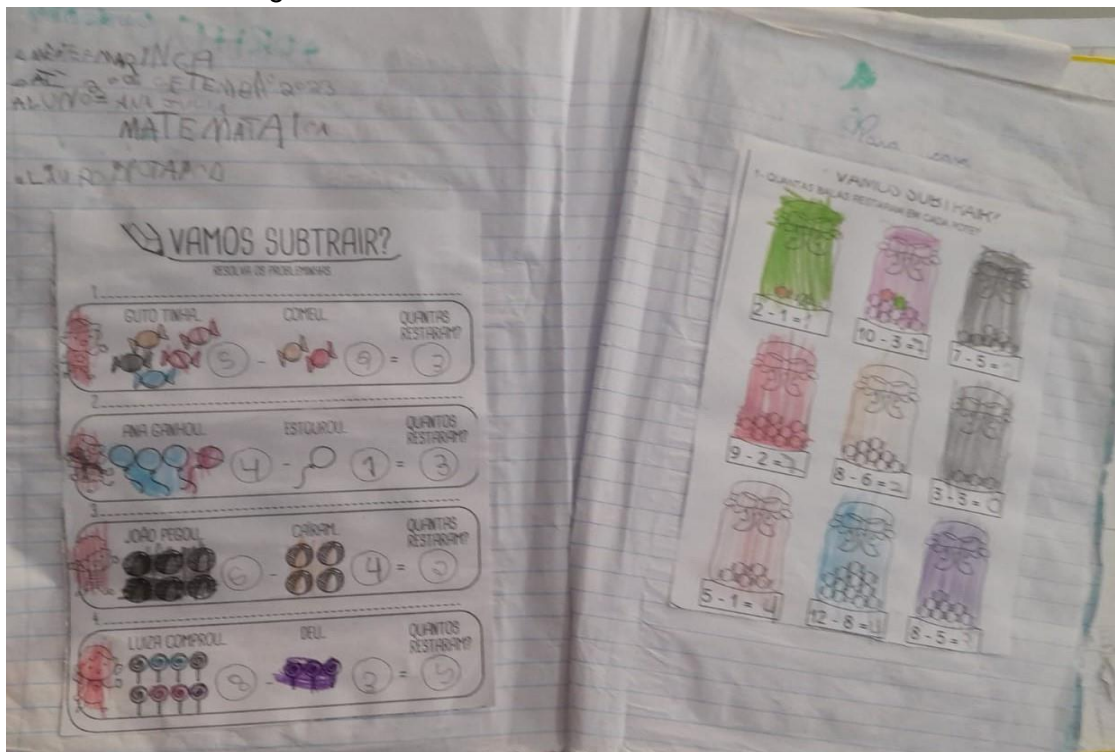
As Figuras 4 e 5 a seguir mostram o caderno da estudante e um pouco da sua organização, ou falta dela, o que possibilita analisar os materiais produzidos pelos professores e suas devolutivas.

Figura 4 - Caderno da aluna surda com atividades



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Figura 5- Caderno da aluna surda com atividades



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Acerca dessa questão, os participantes da pesquisa responderam da seguinte forma:

Sim. Apesar de fazer as atividades propostas, percebemos (eu e o professor de educação especial) que ela enrola para copiar do quadro, pegamos ela muitas vezes copiando as respostas dos colegas.

Professora regente

Ela é muito esperta, aprende rápido os sinais em Libras que ensino para ela. Mas em relação a atividades escritas no caderno, não demonstra interesse em fazê-las, o que acaba prejudicando o seu aprendizado.

Professor de educação especial

No que se refere à pergunta importância de fazer adaptações curriculares para os estudantes surdos, todos os entrevistados responderam que sim, ou seja, é muito importante fazer adaptações para que aconteça uma educação inclusiva. Assim, indo ao encontro as palavras de Fonseca (1995), ele afirma que os maiores problemas para uma educação inclusiva são diversos fatores, tais como falta de adaptação das escolas regulares, professores que não recebem adequadamente os estudantes com deficiência por não terem formação adequada, além de todo preconceito e discriminação que ocorrem no meio em que vivem, até mesmo em suas próprias famílias.

Sim, eu acredito que adaptações curriculares são necessárias para que os estudantes surdos possam ser incluídos no ensino regular. Acho importante que a Libras seja ensinada a todos os alunos da escola, pois assim os estudantes surdos se sentiriam mais inseridos na escola.

Professora regente

Acredito que não só para os estudantes surdos, mas para todos os estudantes devem ter adaptações curriculares, pois para que realmente aconteça a inclusão escolar. Eu mesmo, com a permissão da diretora, ensinei libras a todos os estudantes, não só para ela (estudante surda). E isso ajudou na comunicação dela com os coleguinhas e vice-versa.

Professor de educação especial

Na minha opinião, as adaptações curriculares seriam uma das muitas ações que deveriam acontecer no âmbito educacional para que aconteça o desenvolvimento integral dos surdos nas escolas. E primeiramente todos deveriam aprender a Libras.

Diretora

Não só adaptações curriculares são necessárias, como também formação para todos os professores que terão contato com os estudantes surdos. Eu mesmo não domino a língua dos sinais e gostaria muito de saber.

Pedagoga

Diante do exposto, pode-se afirmar que no âmbito escolar em que estejam inseridos esses estudantes surdos, toda a comunidade escolar precisa se empenhar em conhecer e buscar estratégias adequadas, seja ela no aprendizado da Libras ou

na aquisição/produção de materiais/recursos visuais que deem suporte no momento de explanação dos conteúdos e, assim, contribuir da melhor forma possível com a educação dos estudantes surdos.

Convém ressaltar que o professor de educação especial todos os dias ensina Libras não somente para a estudante surda, mas também para todos os estudantes da classe, os quais apreciam bastante aprendê-la.

A respeito da relação entre o conhecimento da Libras e a política da inclusão no ambiente escolar, foram unânimes em responderem que é muito importante tanto para o estudante surdo como para toda equipe escolar, de forma que realmente ocorra uma interação entre o estudante surdo e seus professores e os funcionários da escola. Além disso, não apenas a equipe escolar deve aprender a língua, mas os estudantes ouvintes também precisam aprender e dominar a Libras, para que a comunicação e a inclusão do estudante surdo aconteçam efetivamente. A Libras também deve ser incluída na grade curricular em todas as modalidades de ensino, pois ela é imprescindível para a alfabetização do estudante surdo.

Que para que o estudante realmente se sinta incluído com no âmbito escolar, o ideal é que todos conhecesse a linguagem dos sinais.

Professora regente

A relação entre libras e a política da inclusão é o que deveria acontecer nas escolas, porém não acontece totalmente e, infelizmente, essa relação nunca saiu do papel.

Professor de educação especial

Como gestora de escola, queria poder falar que essa relação entre libras e a política da inclusão estaria funcionando aqui na minha escola. Mas, infelizmente, é uma realidade que ainda não é presente aqui e, provavelmente, na maioria das escolas daqui de Marataízes.

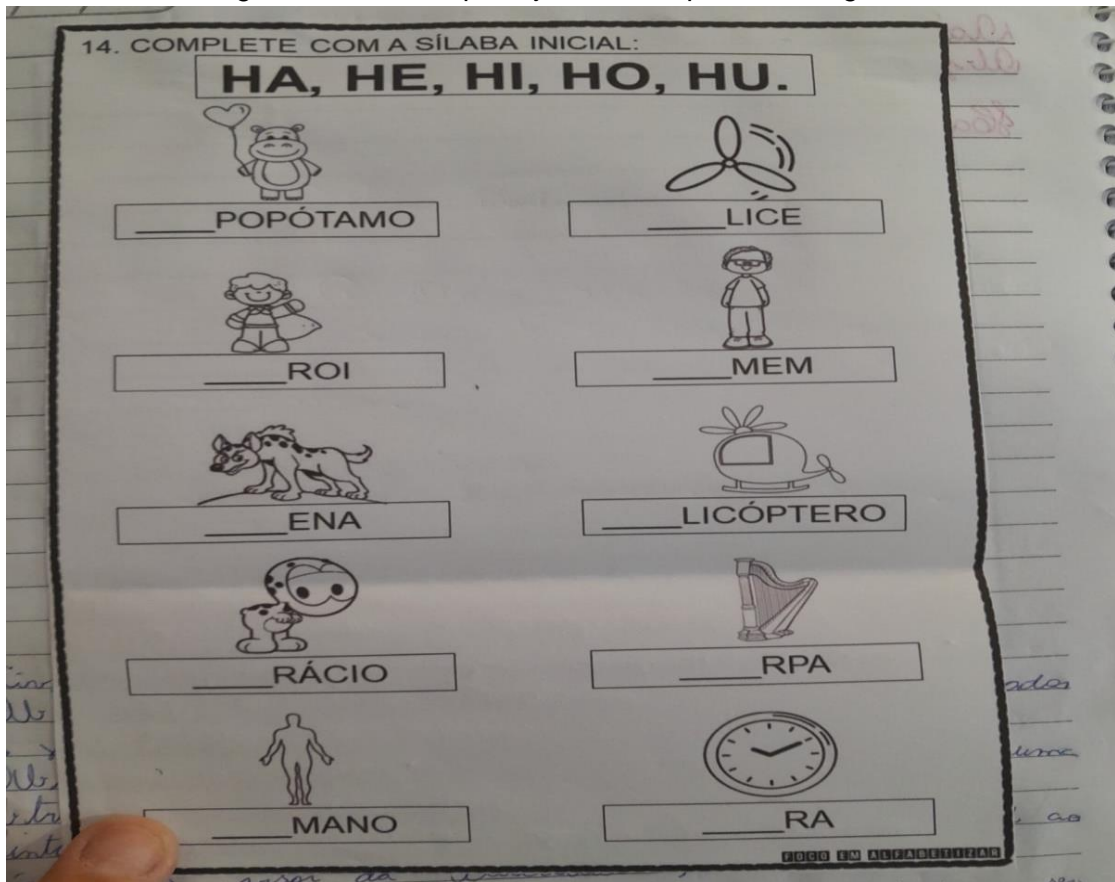
Diretora

Percebo que uma não pode existir sem a outra para que o processo de aprendizagem o surdo aconteça com êxito.

Pedagoga

Em relação ao planejamento das aulas, observou-se que a professora regente não planeja atividades diferenciadas para a estudante surda, que todo o seu planejamento é direcionado de forma geral, ou seja, as atividades não têm adaptações em Libras.

Figura 6 - Caderno planejamento do professor regente



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Figura 7- Atividade planejamento



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Figura 8 – Caderno planejamento da professora

Nota: 04 de setembro de 2023
 Objeto de conhecimento:

Habilidades:

Língua Portuguesa


1. Leia e copie:

O tucano e o sabiá
 no quintal da minha casa
 têm um pé de maracujá.
 Nele passam todo dia
 um tucano e o sabiá

2. Escreva os nomes das aves que passam no pé de maracujá.

3. Pinte no texto, as palavras - 1ª palavra e de
 semelhante a última palavra

... CUBRA OS PONTILHADOS COM CAPRICHOS!



TATU

TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
ta	te	ti	to	tu	tão

TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
ta	te	ti	to	tu	tão

... LEIA, LIGUE E ESCREVA:

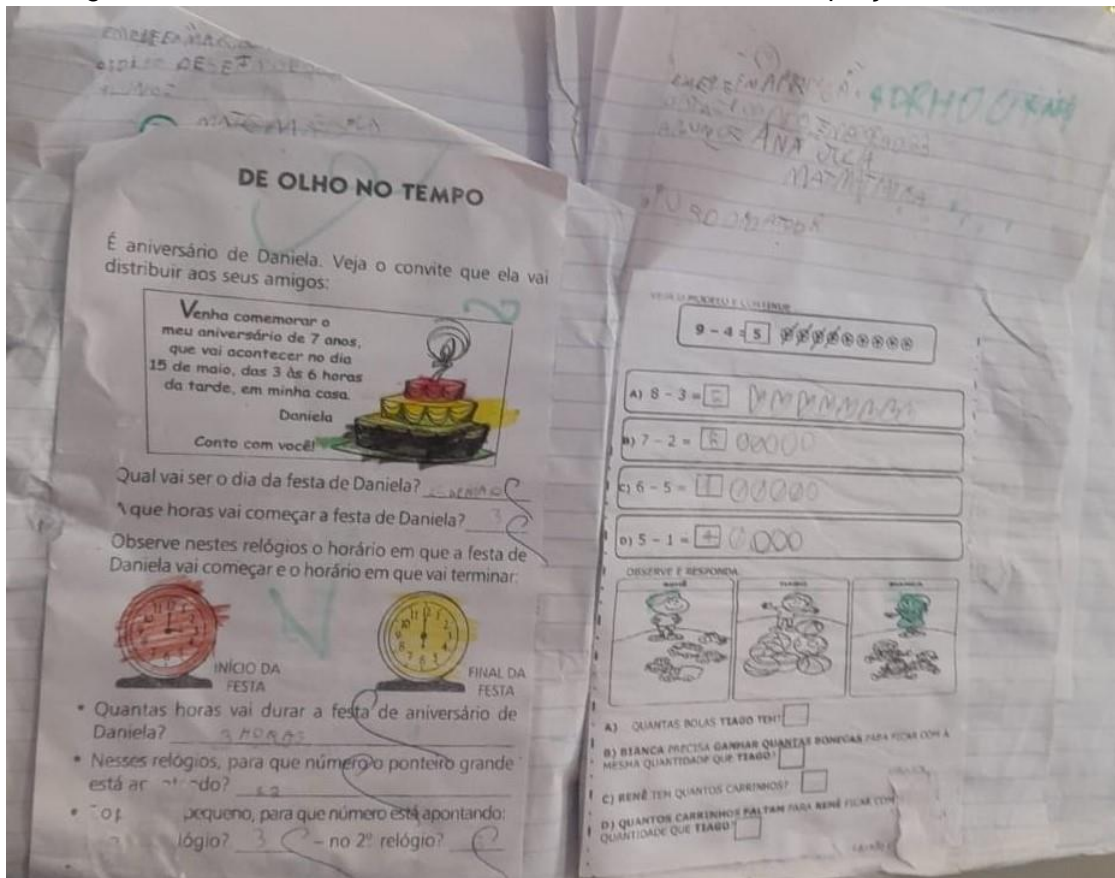
pata	PATO	_____
pato	TAPETE	_____
tapete	TOPETE	_____
topete	PATA	_____

tilibra

Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Observou-se ainda que a estudante surda, ao fazer as atividades propostas por nós, muitas vezes não queria fazer e somente fez a atividade porque o professor de educação especial compartilhou a atividade com os outros estudantes da turma, indo à frente da turma e demonstrando o alfabeto em Libras para que todos relembassem os sinais e completassem a atividade.

Figura 9 - Caderno da aluna surda com atividades sem adaptações em Libras



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Figura 10 - Professor de educação especial ensinando o alfabeto em Libras



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Figura 11 – Professor de educação especial explicando o alfabeto em Libras



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

A estudante surda também ficava muito à vontade em realizar as atividades em Libras quando via os seus colegas prestando atenção ao ensino do alfabeto em Libras e fazendo a mesma atividade que ela. Essa situação mostra a importância da inclusão, pois é exatamente isso que se defende, ou seja, que a criança surda esteja envolvida nas mesmas atividades que as demais.

Figura 12 – A estudante surda realizando a atividade em Libras



Fonte: Arquivo pessoal – 2023

Segundo a professora regente e o professor da educação especial, a estudante surda desde o início do ano apresenta este comportamento, tem dias que está superanimada e faz todas as atividades, em outros não tem interesse em fazer as atividades. Essa questão já foi colocada para os responsáveis da estudante e eles confirmaram que apesar de ter apenas sete anos, ela tem uma personalidade forte e só obedece a algum comando em casa quando quer.

Observou-se também que a professora regente, a diretora e a pedagoga tentavam se comunicar com a estudante, mas o fato de não saberem Libras fazia com que essa comunicação fosse limitada e sempre mediada pelo professor de educação especial responsável pela estudante. Apesar disso, a relação entre eles é muito boa, pois a estudante confiava em tudo que o professor de educação especial repassava para ela.

Outro ponto importante a destacar é que tanto a professora regente quanto o professor de educação especial incentivavam a estudante surda a participar de todas as atividades em sala como fora dela, contribuindo, assim, com a socialização dela com outros alunos. Ademais, o professor de educação especial sempre estava por perto para fazer alguma mediação, caso ela precisasse.

A escola é um lugar em que os estudantes se relacionam, e é normalmente nesse local que alguns se formam como indivíduos, pois há várias pessoas de diferentes culturas, mas com um mesmo objetivo: a aprendizagem de conhecimentos sistematizados, característicos da cultura escolar, e, conseqüentemente, o desenvolvimento sociocognitivo. Por isso, essa interação professores, estudantes com a/o colega surdo é tão importante para o desenvolvimento integral dele.

Durante as observações, percebemos que todos os colegas gostam muito da “amiguinha surda” e fazem questão de interagir com ela na hora do recreio, incluindo-a nas brincadeiras.

O brincar faz parte do desenvolvimento da criança na educação infantil, sendo de fundamental importância no processo de inclusão do aluno surdo no ambiente educacional, sempre abordando de forma visual e sinalizando o que se tem no ambiente escolar, assim a criança começa a observar e sinalizar junto (Rocha, 2000, p. 125).

De acordo com a autora, o brincar propicia o desenvolvimento do afeto, da linguagem consigo mesmo e com o outro. Também envolve a interação, ele é essencial para qualquer pessoa, especialmente para a criança surda. Nos diálogos

com os participantes da pesquisa, em situações diferentes surgiram falas sobre a importância do brincar nos processos por eles desenvolvidos. Destacou-se ainda a participação da estudante surda nesses momentos, pois ela se sentia mais envolvida, portanto, sentia-se parte do processo, inclusa.

5 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Como resultado desta pesquisa foi elaborado um guia prático de alfabetização em Libras destinado a professores e profissionais da área de educação especial. Contém um conjunto de atividades de alfabetização organizado para um estudante surdo, sendo testado durante o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, que deu origem à dissertação intitulada “**Alfabetização de estudantes surdos utilizando Libras: discussões a partir da ótica dos professores**”, configurando-se, portanto, como produto educacional da referida pesquisa.

O guia começa com uma abordagem histórica da Libras no Brasil, mostrando suas características e alguns sinais utilizados no dia a dia do estudante surdo. E finaliza com as atividades propostas para a alfabetização do aluno surdo em sala de aula. Nessa perspectiva, esse produto busca colaborar com o docente em suas práticas pedagógicas na escola e com sua relação junto a seus alunos, com deficiência ou não.

Esse guia prático de alfabetização em Libras é destinado aos professores, regentes de sala ou professores de educação especial, podendo ser utilizado no dia a dia com o(s) seu(s) estudante(s) surdo(s).

Convém ressaltar que, como qualquer material, deve-se fazer um planejamento antecipado, adequando as atividades à realidade dos estudantes com os quais serão desenvolvidos, pois cada pessoa tem sua própria história, seu jeito de ser, e sua maneira de aprender, portanto, é única.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as leis educacionais têm avançado de certo modo, porém ainda há muito a ser mudado e adequado para garantir efetivamente os direitos das pessoas com deficiência.

As dificuldades no processo de inclusão do estudante surdo no âmbito educacional são muitas, começando desde a ausência de professores com formação continuada e específica na área da educação para o surdo, perpassando por estruturas físicas e didáticas (materiais adaptados para o estudante surdo) precárias na escola.

Como forma de contribuir para amenizar essa questão, a proposta desta pesquisa foi identificar como ocorre a alfabetização de um estudante surdo utilizando Libras em uma escola da zona rural da cidade de Marataízes, no estado do Espírito Santo.

Durante esta pesquisa percebemos que ainda há professores sem habilitação específica na área da educação de surdos e isso acaba se tornando um “problema” no processo ensino e aprendizagem, bem como na interação deles no ambiente escolar devido à falta de interação entre professor regente e estudante. Na escola pesquisada, apenas o professor da educação especial tinha conhecimento e habilidade na Libras, o que contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem e para a inclusão do aluno no ambiente escolar.

Identificamos também, junto aos professores, que a estudante surda se sentia muito incluída na hora do intervalo/recreio, pois seus coleguinhas sempre brincavam com ela e, em sala de aula, sempre havia uma ou duas coleguinhas em sua mesa, interagindo durante a execução das atividades. Não percebemos momentos de exclusão, pelo menos, nos momentos em que estávamos lá.

Durante todo o processo de ensino e de aprendizagem da estudante surda, observamos que a regente da classe tinha todo o seu planejamento direcionado para os estudantes ouvintes, sendo o professor de educação especial responsável por adaptar todo o conteúdo em Libras para a estudante surda, uma vez que a escola não tem material didático específico para estudantes surdos.

Vale destacar que além das atividades adaptadas pelo professor, foi utilizado o quadro branco para reforçar a aprendizagem, cartazes com alfabeto em Libras, xérox de atividades LP/Libras e vice-versa.

No desenvolvimento da pesquisa, ficou evidente que ainda falta muito para haver um ambiente inclusivo justo, bem como muito ainda precisa ser feito para que a chamada inclusão de surdos saia da utopia para se tornar uma realidade, na busca de melhores práticas didáticas. Desse modo, novas propostas pedagógicas específicas são fundamentais para que a criança surda possa obter o devido aprendizado, faça novas descobertas e desenvolva novas habilidades.

Do ponto de vista prático, acreditamos que este trabalho possa contribuir para se repensar a prática de alfabetização do estudante surdo, observando as potencialidades de se trabalhar em uma concepção estruturada, por meio de um pensamento capaz de romper barreiras, estigmas, e procurando observar as capacidades de cada um, inclusive no âmbito da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B; TEIXEIRA, R. A. G. **Contexto educacional complexo e diversos a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas** in: Anais IV EDIPE- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2011.

BEYER, H. O. **Revista da Educação Especial**. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V.2, n.2, jul/2006.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP,2008.

BEYER, H. O. **A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 128.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica**. Resolução 02/2001. Brasília, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/904122/pg-39-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-09-2001/pdfView>. Acesso em: 15 jul. .2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. BRASIL.

BRASIL. MEC. SEESP. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, que dispõe sobre **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta ao parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Publicado no DOU em 17 de setembro de 2008. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília MEC: CNE: CEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília:

MEC/SEESP, 2008. BRASIL.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (orgs). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, M. I. O a-com-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan. /jun. 2005.

CARVALHO, M. I. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

CHAGAS, E. das. **Especificidades em relação à alfabetização e o letramento em torno de sua importância para sua formação do sujeito**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 01, pp. 32-40. Setembro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/alfabetizacao-e-o-letramento>

CONGRESSO DE MILÃO (1880). **Atas**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2).

COUTO, A. **Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos**. Vitória: AIPEDA, 2005.

FONSECA, V. **Educação Especial: programas de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARCIA, R. M. C.; Michels, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 da Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, p. 105-124. 2011.

GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 211.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo “a ler” com outros olhos**: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.
- LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo; 2002, p. 40.
- KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (orgs.) **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: 2011, p. 173-206.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ Conselho da Justiça Federal. Brasília, v.8, n.2, p 36-44, set.2004.
- MANTOAN, M. T. E. A Hora da Virada. **Revista de Educação Especial Inclusão**. Brasília, n. 1, p. 24-28, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, set. /dez. p. 387-405, 2010.
- SASSAKI, R. K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. In: BUCCIO, Maria Isabel e BUCCIO, Pedro Agostinho. **Educação Especial**: uma História em Construção. Curitiba: IBPEX, 2008.
- SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escola. In: FERNANDES, Eulália (Orgs.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.39-50.
- SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial** desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009), tese de doutorado. FE/UNICAMP, Campinas 2013.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **As políticas de formação de professores de surdos**: os dispositivos para garantir as práticas discursivas vigentes. Vitória: UFES, 2023.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Traduções e marcas culturais dos surdos**

capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS

QUESTIONÁRIO

1. Quanto você sabe sobre surdez?

Pouco - apenas o básico

Muito - tenho formação em educação especial

2. Você conhece o tipo e o grau de perda auditiva do seu estudante?

Sim

Não

3. Qual método de comunicação seu estudante com surdez usa na sala de aula?

Oral/fala

Libras (Língua Brasileira de Sinais)

Comunicação total

4. Você está ciente da abordagem educacional que o estudante surdo recebeu em casa?

Oralismo

Comunicação total

Nenhuma abordagem específica

5. Você conhece e sabe usar a Libras?

Sim

Não

6. Algum outro membro da equipe escolar conhece e sabe usar a Libras?

Sim

Não

7. Você acredita que a Libras é importante no processo educacional de estudantes

surdos?

Sim

Não

Justifique sua resposta:

8. O seu estudante surdo recebe algum tipo de apoio especializado fora da sala de aula?

Sim

Não

9. Você participou de alguma capacitação que abordou especificamente a surdez ou a Libras?

Sim

Não

10. Você encontra dificuldades ao ensinar o estudante surdo? Se sim, quais?

11. O estudante surdo enfrenta desafios em seu processo de aprendizado? Se sim, quais?

12. Você acredita que são necessárias adaptações curriculares para estudantes surdos? Se sim, essas adaptações estão sendo implementadas?

13. Qual relação você percebe entre a Libras e a política de inclusão?

APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL



GUIA PRÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS

Elisangela Abel Bravo Spinola

Edmar Reis Thiengo



PREFÁCIO

O guia prático de alfabetização em Libras aqui apresentado contém um conjunto de atividades de alfabetização para um aluno surdo, testado durante o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, que deu origem à dissertação intitulada **Alfabetização de um Estudante Surdo Utilizando Libras: Discussões sobre Inclusão**, configurando-se, portanto, como produto educacional da referida pesquisa.

Inicia-se o guia com uma abordagem histórica da Libras no Brasil, mostrando suas características e alguns sinais utilizados no dia-a-dia do estudante surdo.

Finaliza-se com as atividades propostas para a alfabetização do aluno surdo em sala de aula. Nesta perspectiva este produto busca colaborar com o docente em suas práticas pedagógicas em sua escola e com sua relação junto a seus alunos, com deficiência ou não.

Os autores

LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais, conhecida amplamente por Libras, é usada por milhões de brasileiros surdos e também ouvintes para se comunicarem.

De acordo com o IBGE, há mais de dez milhões de pessoas com alguma deficiência auditiva no Brasil e com isso a educação de surdos no país teve que ser pensada, resultando assim o desenvolvimento e políticas públicas para a comunidade surda que resultou em 2002 , durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o reconhecimento da Libras com língua oficial do surdo, pela Lei nº 10,436.

O desenvolvimento de políticas de inclusão para a comunidade surda fez com que, em 2002, a Libras fosse reconhecida como língua oficial durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, pela Lei nº 10.436. Isso foi resultado de ampla mobilização da comunidade surda na luta pela ampliação de seus direitos"

Veja mais sobre "Língua Brasileira de Sinais (Libras)" em:
<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-libras.htm>



Foi por meio de Huet que a Língua de Sinais Francesa foi trazida para o Brasil e foi por meio dela que se estabeleceram as bases para a formulação de uma língua de sinais, consolidada a partir de sinais que já eram utilizados no Brasil, juntamente à influência da Língua de Sinais Francesa e aos sinais criados por L'Épée, chamados de “sinais metódicos”.

O sistema de ensino de Huet, que se baseava na utilização de sinais, teve sua difusão parcialmente prejudicada aqui no Brasil por causa de uma decisão tomada no Congresso de Milão, em 1880. Esse congresso determinou a proibição, na Europa, do uso de sinais e determinou que a educação de surdos deveria acontecer apenas por meio da oralização.

Essa decisão foi muito criticada e, na época, baseou-se em uma crença dos delegados desse evento sobre uma possibilidade de cura para a surdez. Assim, foi proibida a utilização de sinais em detrimento de uma educação baseada na oralização. Apesar disso, a utilização de gestos na educação de surdos permaneceu sendo utilizada.



Em 1911, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (antigo Imperial Instituto de Surdos-Mudos) decidiu adotar a determinação do Congresso de Milão aqui no Brasil e determinou que o oralismo puro deveria ser a única forma de educação dos surdos no país.

A partir de então, a educação dos surdos por meio da língua de sinais foi marginalizada, mas, mesmo assim, continuou sendo utilizada, uma vez que existia grande resistência dos alunos surdos em serem educados apenas por meio do oralismo puro.

Foi somente no final da década de 1970 que passou a ser utilizado um método chamado Conhecimento Total, caracterizado pela utilização da língua de sinais, linguagem oral e outros meios utilizados na educação de surdos e entendidos como métodos que facilitavam a comunicação .

Nas décadas de 1980 e 1990, grupos em defesa da comunidade surda começaram a se organizar e a exigir do governo brasileiro uma proposta de inclusão maior e mais democrática para os surdos brasileiros. Nesse contexto, a língua de sinais ainda não era entendida nacionalmente como uma língua.



A mobilização em torno da ampliação dos direitos dos surdos no Brasil resultou em uma primeira grande conquista com a Constituição de 1988, uma vez que o texto garante a educação como um direito de todos e também dá direito a atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Principais características da Libras

A Libras é, ou deveria ser, a língua materna do surdo brasileiro, isto é, a primeira língua com a qual ele tem contato. Ao contrário da língua portuguesa da modalidade oral-auditiva, que tem como canal a voz, a Libras está diretamente ligada a movimentos e expressões faciais para ser compreendida pelo receptor da mensagem.

Um dos principais aspectos que classificam a Libras como uma língua é a sua organização gramatical própria. As suas estruturas frasais, por exemplo, não obedecem à estrutura da língua portuguesa. Construções das orações em Libras são mais objetivas e flexíveis, mesmo que, em sua maioria, sigam o padrão sujeito-verbo-objeto.

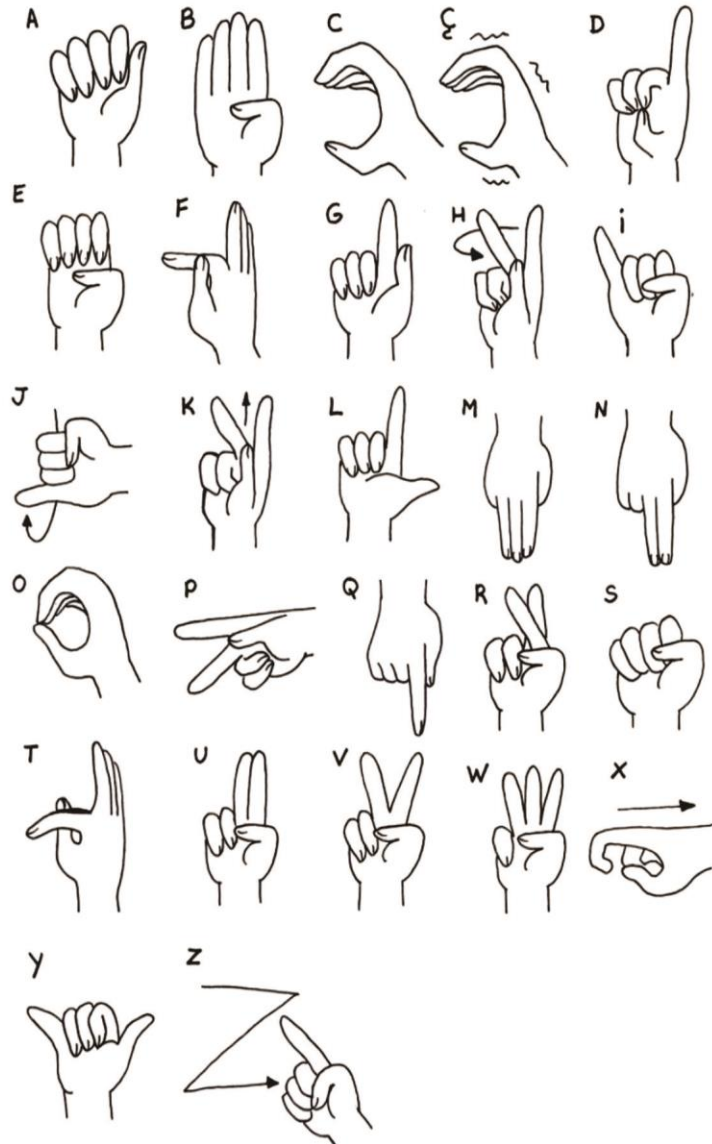


Por exemplo, a frase “Eu vou ao cinema hoje logo mais à noite”, em Libras pode ser transmitida como “Eu-cinema-hoje-noite” ou “Hoje-noite-cinema”.

Outro ponto importante é que, na Libras, cada palavra possui um sinal próprio e, quando ainda não há um sinal, podemos identificá-la com ajuda da datilologia, ou seja, com a soletração por meio do alfabeto em Libras."



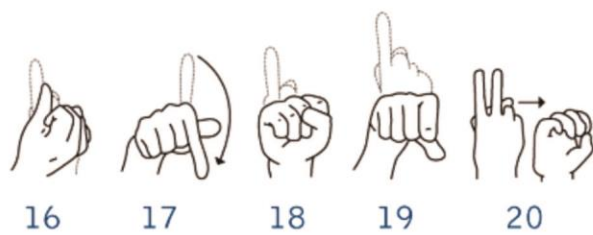
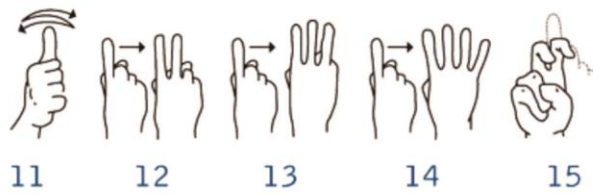
ALFABETO EM LIBRAS



Fonte: Site Atividades Pedagógicas



NÚMEROS EM LIBRAS



Fonte : Site Acesse Libras



Temos inúmeros questionamentos em relação que envolvem a alfabetização e a aquisição dos saberes relacionados ao letramento da criança surda. Em relação a aprendizagem, muitos surdos conseguem avançar nos níveis da educação formal, porém, não conseguem internalizar os conhecimentos mais complexos da Língua Portuguesa, ou seja, e o aluno aprendeu a ler, foi alfabetizado, mas não aprendeu uma leitura significativa, o letramento, que seria a dificuldade de construir ou elaborar significados variados para aquilo que lê.

Podemos dizer que um dos obstáculos para a efetivação de uma alfabetização significativa do aluno surdo, se não o principal, seja a falta de qualificação específica de grande parte dos docentes e, mais precisamente, a falta de fundamentação nos princípios da alfabetização e do letramento do aluno surdo.



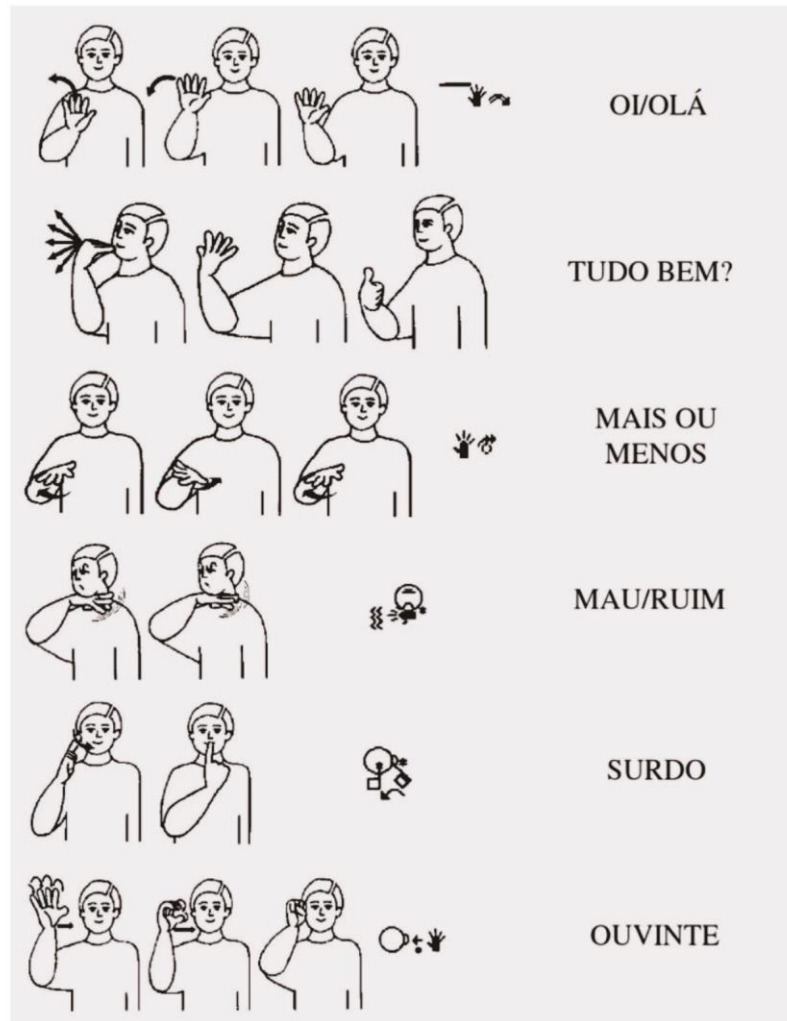
O docente tem um papel fundamental no processo de alfabetização do surdo. Porém ele precisa ser apoiado e valorizado, uma vez que trabalhando sozinho dificilmente conseguirá construir um trabalho fundamentado em práticas educativas voltadas para promover o desenvolvimento global de seus alunos, independentemente seja ele público alvo da educação especial ou não.

É muito importante, que o professor faça uso de metodologias diferenciadas no processo de alfabetização do aluno surdo. É indispensável um ensino diferenciado, que permita a esses alunos o desenvolvimento pleno de suas habilidades e ao professor explorar as diversas dimensões desse desenvolvimento.



VOCABULÁRIO EM LIBRAS

Neste tópico apresentaremos a você professor os principais vocabulários em LIBRAS, mais utilizados pela comunidade surda



Fonte : Site scribd.com



SAUDAÇÕES/ CUMPRIMENTOS / IDENTIFICAÇÃO



OBRIGAD@



POR FAVOR



PRAZER EM CONHECER



APELIDO



BEM VINDO



SAUDADE



IDADE



NOME COMPLETO



PESO



ALTURA



PESSOA



BEBÊ



CRIANÇA



JOVEM



ADULTO



VELHO



MULHER



HOMEM



EU



EL@



MEU



SEU / SUA

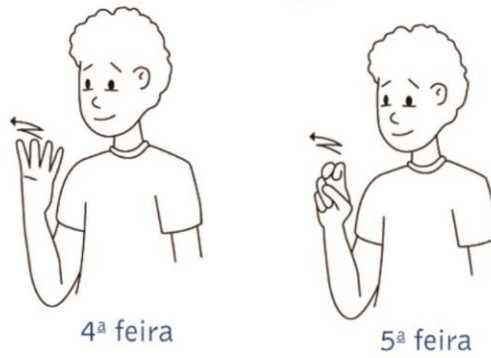


NÓS

Fonte : Site scribd.com



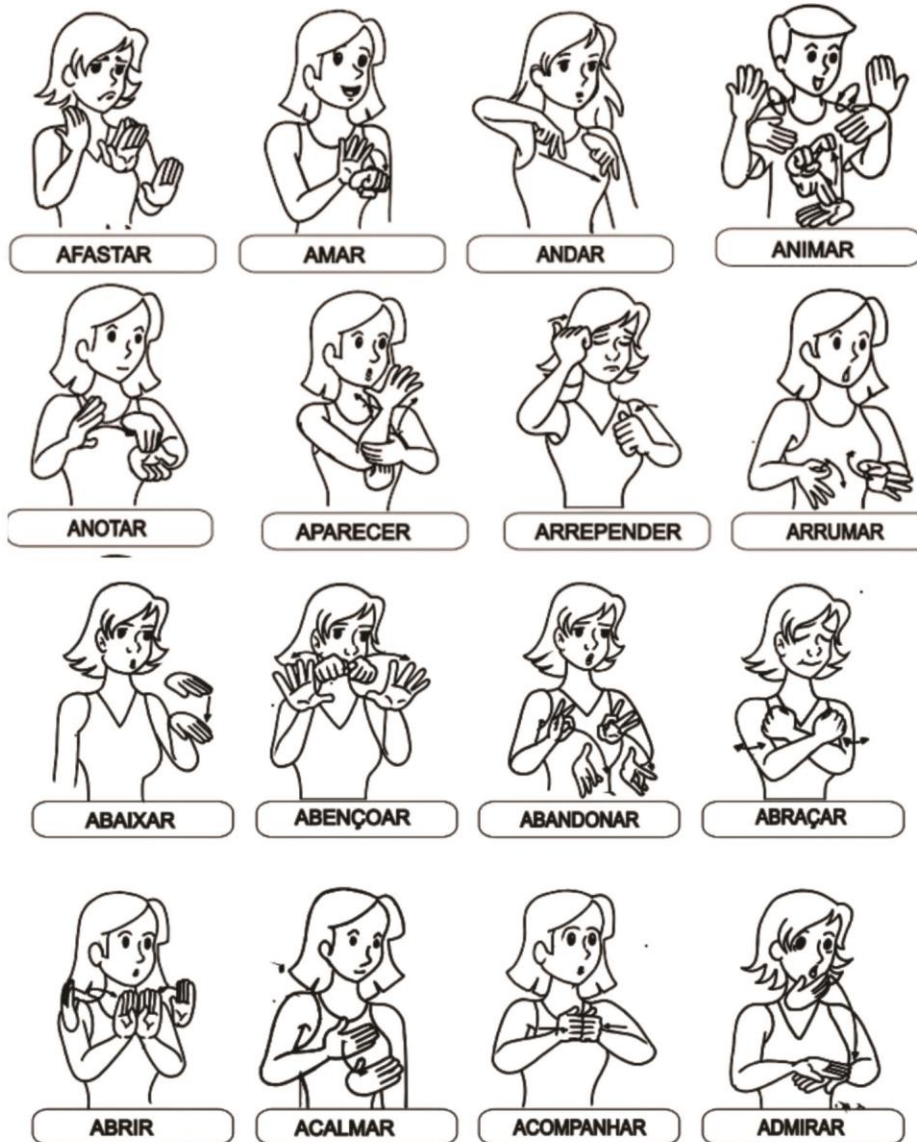
DIAS DA SEMANA



Fonte : Site scribd.com

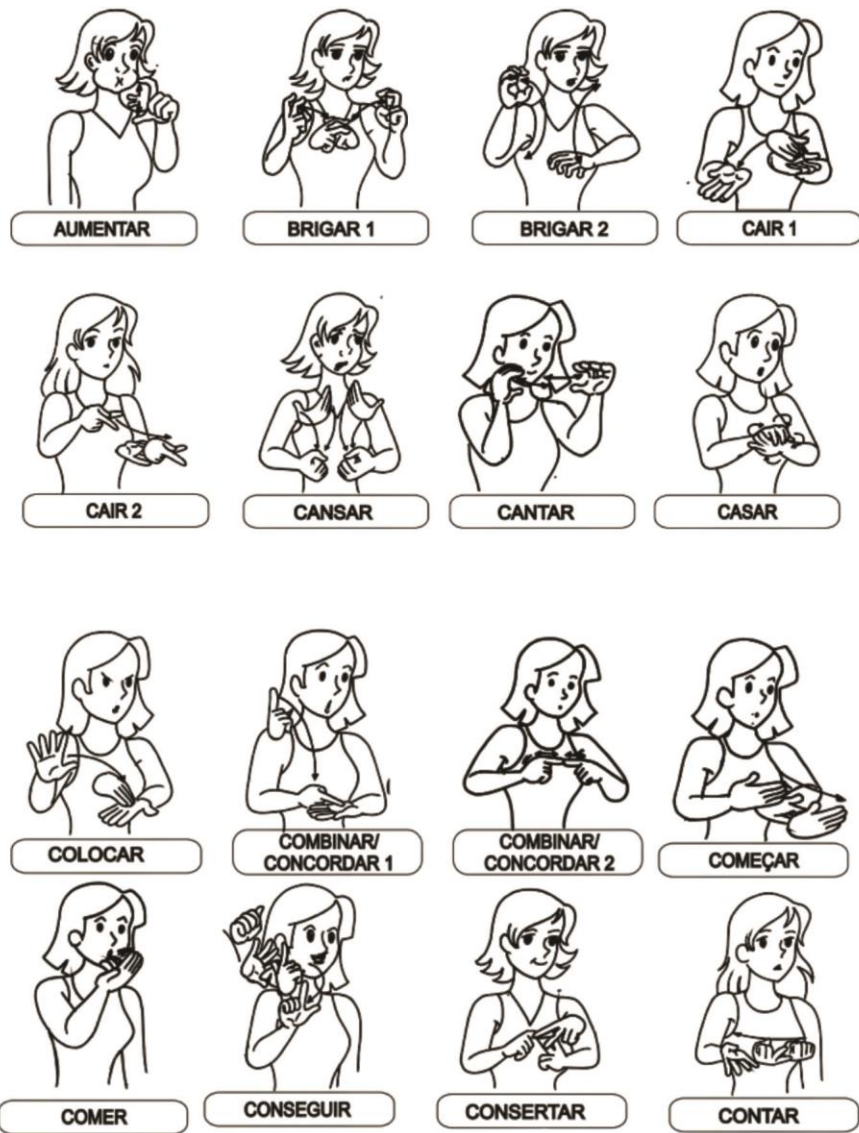


VERBOS



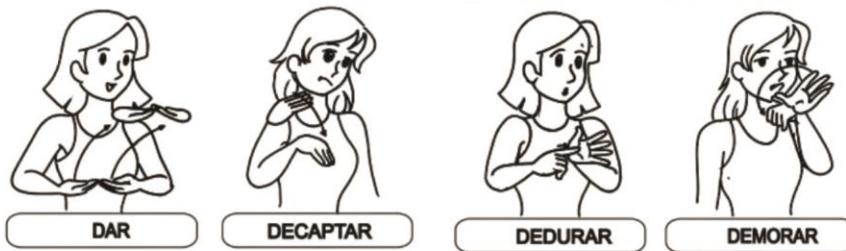
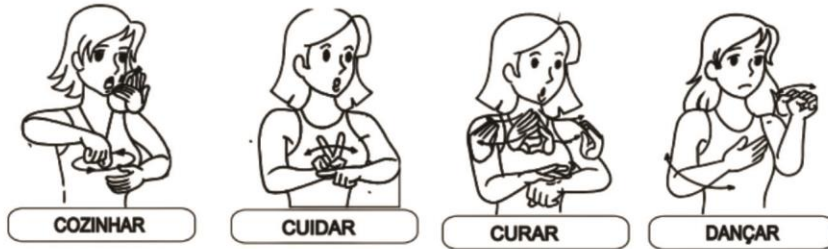
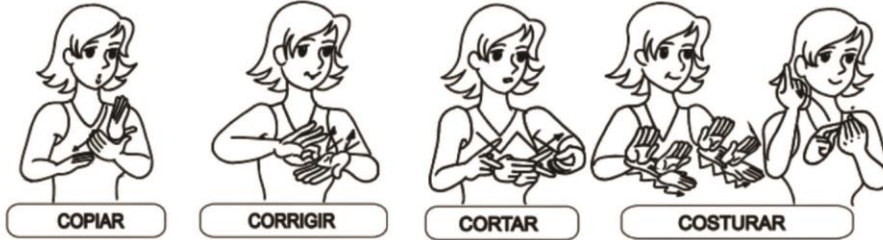
Fonte: Site curso da escola educação





Fonte: Site curso da escola educação





Fonte: Site curso da escola educação

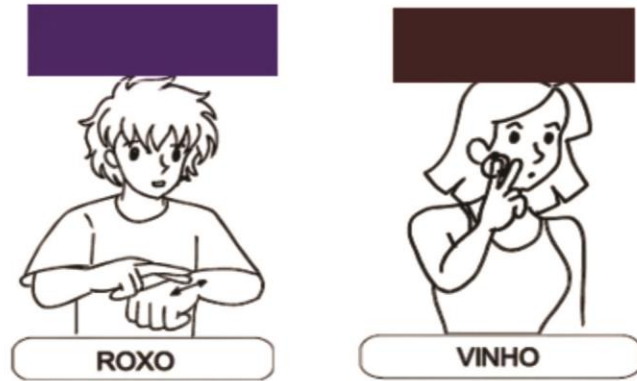


CORES

		
		
AMARELO	AZUL	AZUL ESCURO
		
		
AZUL CLARO	MARROM	CINZA
		
		
ROSA	PRETO	BRANCO

Fonte: Site curso da escola educação





Fonte: Site curso da escola educação





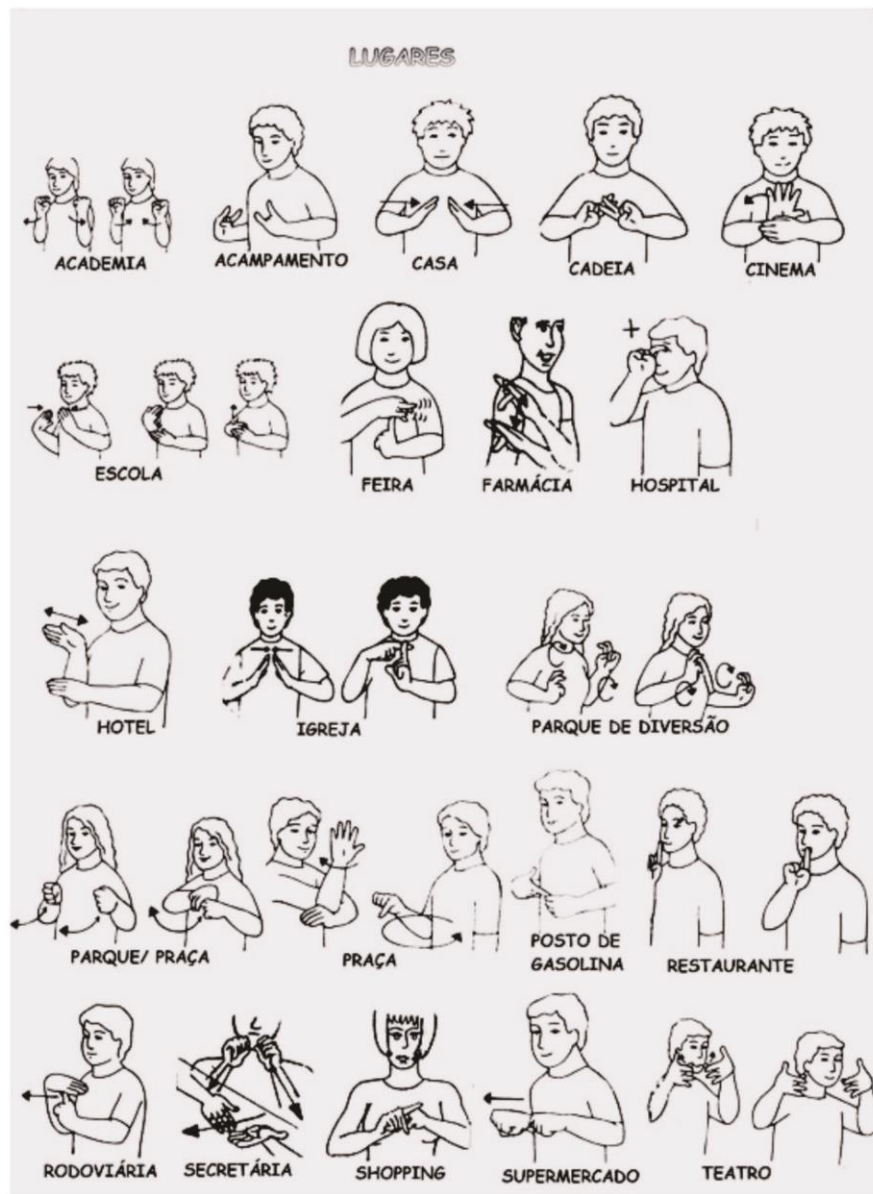
Fonte: Site curso da escola educação





Fonte: Site curso da escola educação





Fonte: Site curso da escola educação





SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS

Neste tópico apresentaremos a você professor algumas atividades que poderão ser utilizadas na alfabetização do seu aluno surdo.

NOME: _____ DATA: ____ / ____ / ____

LIGUE AS VOGAIS IGUAIS.

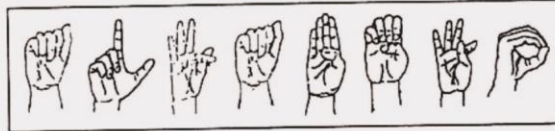
A	
E	
I	
O	
U	

<http://vidacff.blogspot.com.br/>

Fonte: Site [vidacff.blogspot](http://vidacff.blogspot.com.br/)



ALFABETO



1- Pratique o alfabeto manual e, em seguida, solete você mesma os nomes das figuras.


A		AVIÃO	
B		BOLA	
C		CARRO	
D		DADO	
E		ELEFANTE	

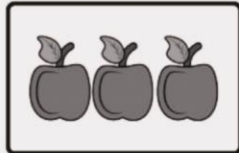
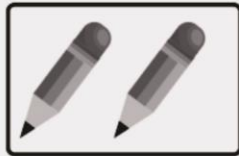
Fonte: Site curso da escola educação



NOME: _____

DATA: ___ / ___ / ____.

 **LIGUE AS QUANTIDADES:**



Fonte: Site curso da escola educação



NOME: _____ DATA: __/__/__



Profª Gabriela Faleiro

LIGUE OS SINAIS AOS SEUS DESENHOS:



VACA



OVO



SAPO



UVA



DADO



GATO



PATO





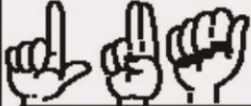

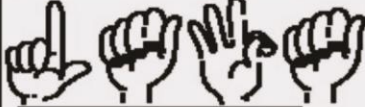





Fonte: Site curso da escola educação



Mistura de Alegria

ESCREVA OS NOMES E LIGUE

www.misturadealegria.blogspot.com.br Adiléa

Fonte: Site mistura de alegria



NOME: _____

PROFESSORA: GABRIELA FALEIRO **DATA:** ___/___/___

DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
---------	---------------	-------------	--------------	--------------	-------------	--------

LEIA AS PALAVRAS E ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO:

Fonte: Site mistura de alegria



DIAS DA SEMANA



1 – Ligue os dias da semana sinalizados com os correspondentes em português.



DOMINGO

SEGUNDA-FEIRA

TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA

QUINTA-FEIRA

SEXTA-FEIRA

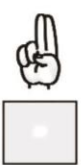
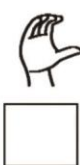
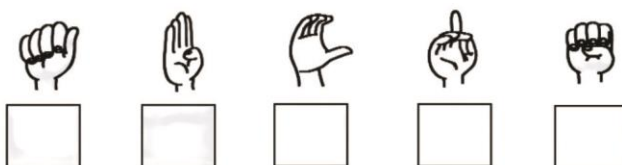
SÁBADO



Fonte: Site curso da escola educação



ESCREVA A LETRA CORRESPONDENTE AO SINAL



Fonte: Site curso da escola educação



MEU NOME É...



PINTE AS LETRAS QUE VOCÊ USOU PARA ESCREVER O SEU NOME:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y	Z				

Fonte: Site curso da escola educação



NUMEROS EM LIBRAS



Fonte: Site curso da escola educação



Ligue a quantidade ao seu número:




Fonte: Site Oficina de libras

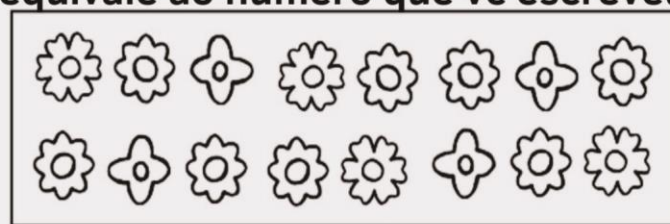


VAMOS TREINAR???

1 - Escreva o número um nos pontinhos abaixo e depois repita nos quadros abaixo

<h1>1</h1> <p>UM</p>							
1	1	1	1	1	1	1	1

2 - Pinte a quantidade a quantidade flores que equivale ao número que vc escreveu



Fonte: Site Oficina de libras



VAMOS TREINAR???

1 - Escreva o número um nos pontinhos abaixo e depois repita nos quadros abaixo

2

DOIS



2

2	2	2	2	2	2	2	2

PINTA A QUANTIDADE DE FLORES QUE EQUIVALE AO NÚMERO QUE VOCÊ ESCREVEU.



Fonte: Site Oficina de libras



VAMOS TREINAR???

1 - Escreva o número um nos pontinhos abaixo e depois repita nos quadros abaixo

3



3

TRÊS

3	3	3	3	3	3	3	3

PINTA A QUANTIDADE DE FLORES QUE EQUIVALE AO NÚMERO QUE VOCÊ ESCREVEU.



Fonte: Site Oficina de libras



VAMOS TREINAR???

1 - Escreva o número um nos pontinhos abaixo e depois repita nos quadros abaixo

4

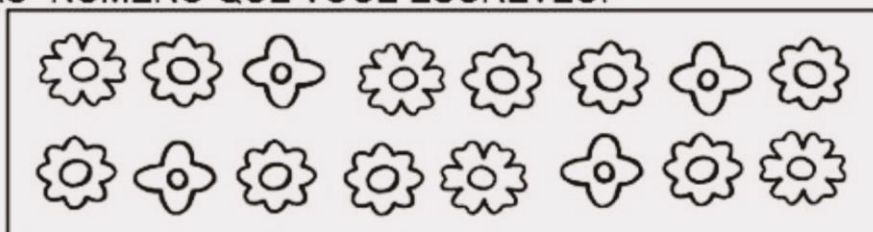


QUATRO

CUBRA O PONTILHADO E TENDE FAZER SOZINHA.

4	4	4	4	4	4	4	4

PINTE A QUANTIDADE DE FLORES QUE EQUIVALE AO NÚMERO QUE VOCÊ ESCREVEU.



Fonte: Site Oficina de libras



VAMOS TREINAR???

1 - Escreva o número um nos pontinhos abaixo e depois repita nos quadros abaixo

5




CINCO

CUBRA O PONTILHADO E TENDE FAZER SOZINHA.

5	5	5	5	5	5	5	5

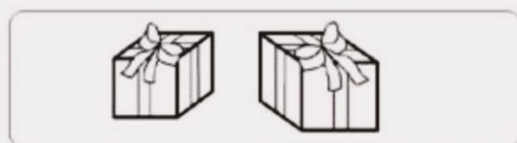
PINTE A QUANTIDADE DE FLORES QUE EQUIVALE AO NÚMERO QUE VOCÊ ESCREVEU.



Fonte: Site Oficina de libras



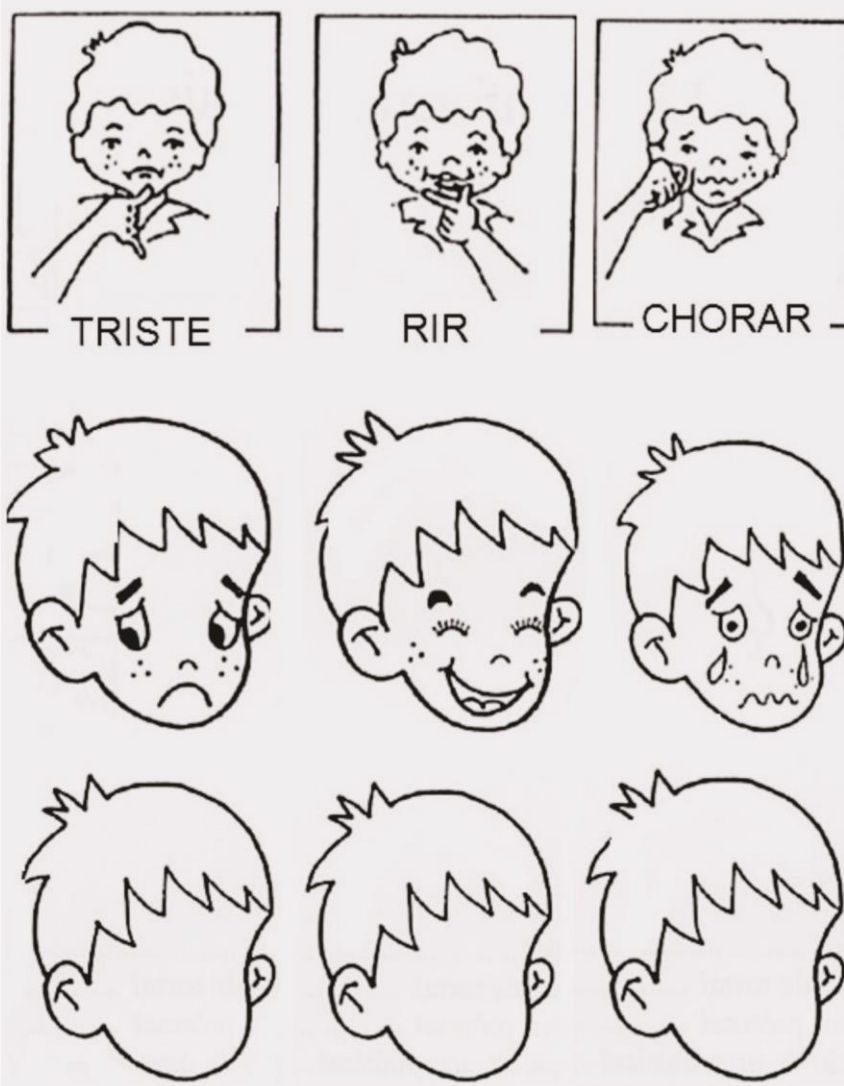
CONTE E LIGUE AS FIGURAS AOS DEDINHOS.



Fonte: Site Oficina de libras



DESENHE IGUAL



Fonte: Site slideshare.net



LIGUE CADA FIGURA A SUA SOMBRA

Fonte: Site slideshare.net

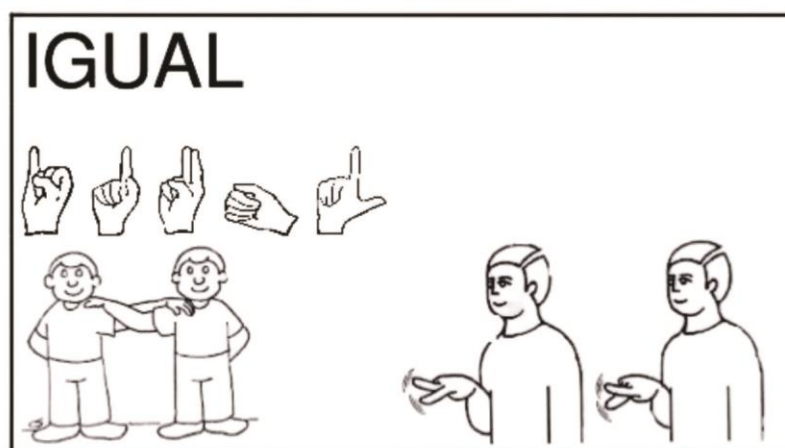


VAMOS CONTAR???



Fonte: Site slideshare.net





Fonte: Site slideshare.net



VAMOS MARCAR O QUE ESTÁ
DIFERENTE NAS FIGURAS ABAIXO?



Fonte: Site slideshare.net



VAMOS PINTAR A CORES

  AZUL	  LARANJA
  CINZA	  BRANCO
  PRETO	  AMARELO
  VERDE	  ROSA

Fonte: Site Oficina de libras



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B; TEIXEIRA, R.A.G. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas In: Anais IV EDIPE- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2011.

BEYER, H. O. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V.2,n.2, jul/2006.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. Resolução 02/2001. Brasília, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/904122/pg-39-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-09-2001/pdfView>. Acesso em: 15/07/2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. BRASIL. MEC. SEESP. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, que dispõe sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta ao parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Publicado no DOU em 17 de setembro de 2008. Brasília: 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009a. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília MEC: CNE: CEB, 2009a

BRASIL. Presidência da República. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.



CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, M. I. O a-con-tecer de uma formação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CARVALHO, M. I. Educação Inclusiva: do que estamos falando?.2005. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238>. Acesso em 07 de dez. 2021.

CARVALHO, M.I. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008. FONSECA, V. Educação Especial: programas de estimulação precoce e uma introdução às idéias de Fuerstein.Porto Alegre: Artmed,1995.

Curso da escola educação.atividades em libras: Disponível em : <https://cursoeducaçoescola.com.br>. Acessado em 25 out/2023.

GAIO,Roberta, MENECHETTI, Rosa (orgs). Caminhos pedagógicos da educação Especial. 4 Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCIA. R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação). UFSC. Florianópolis, 2004.

GLAT, Rosana (org) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 211

JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25. Maio de 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ., Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, set./dez. p. 387-405, 2006.



Oficina de libras: Disponível em : <https://oficinadelibras.blogspot.com>. Acessado em 25 out/2023.

REBELO. A.S.A. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011).In :36º reunião anual da ANPED, Goiânia, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. In: Buccio, Maria Isabel e Buccio, Pedro Agostinho. Educação Especial: uma História em Construção. Curitiba: IBPEX, 2008.

SILVA, Angela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escola. In: FERNANDES, Eulália (Orgs.) Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.39-50

SILVA, R. H. dos R. Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009), tese de doutorado. FE/UNICAMP, Campinas 2013.

Slideshare.Atividades em libras. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ssuser858330/atividades-libras>. Acesso em: 30 de out. 2018

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



ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado "ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS UTILIZANDO: DISCUSSÕES A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES", conduzida por ELISANGELA ABEL BRAVO SPINOLA. Este estudo tem por objetivo primário analisar o processo de alfabetização de um aluno surdo em uma sala de aula regular, considerando suas dificuldades e recursos disponíveis, e secundários: identificar situações em que o estudante surdo se sente incluído e aquelas em que se sente excluído no ambiente escolar da escola rural de Marataízes; avaliar a eficácia das estratégias de alfabetização em Libras utilizadas pelo corpo docente da escola rural; examinar o impacto da alfabetização em Libras no processo de aprendizagem do estudante surdo e, conseqüentemente, em sua inclusão na escola rural; e desenvolver um e-Book de formação continuada para professores com atividades em Libras destinadas a melhorar o processo de alfabetização de alunos surdos em escolas rurais. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário contendo 13 questões, sendo 9 questões objetivas e 4 questões subjetivas. Para otimizar o processo e facilitar a sua participação, o questionário foi elaborado no formato digital utilizando a plataforma Google Forms. O link para acesso será encaminhado para você, por meio do aplicativo WhatsApp, no dia 30 de outubro e permanecerá aberto para preenchimento até o dia 03 de novembro deste ano. Você poderá escolher o local e horário mais adequados para sua comodidade. Você foi selecionado/a por fazer parte do quadro de colaboradores que desempenham atividades pedagógicas na escola EMEIEF "Maringá. Sua participação não é obrigatória. O estudo em questão poderá ensejar em possíveis riscos aos participantes envolvidos na pesquisa. Dentre esses riscos, destacam-se: Risco de Violação de Privacidade e Confidencialidade: Há a possibilidade de as respostas fornecidas pelos participantes revelarem informações pessoais ou sensíveis sobre suas experiências e opiniões relacionadas à inclusão de alunos surdos, suscitando preocupações sobre privacidade e confidencialidade. Risco de Desconforto Emocional: Os participantes podem sentir desconforto ao responder a questões relacionadas a desafios e dificuldades enfrentados no contexto da inclusão de alunos surdos, o que pode resultar em desconforto emocional. Para minimizar esses riscos, caso ocorram, a pesquisadora implementará as seguintes ações preventivas e corretivas: Os dados coletados serão estritamente confidenciais, e os participantes não serão identificados pelo nome em qualquer publicação ou relatório resultante da pesquisa. Em vez disso, serão utilizados pseudônimos para preservar a identidade dos participantes. As questões no questionário foram formuladas com empatia, garantindo que os participantes se sintam à vontade para responder ou recusar qualquer pergunta que considerem desconfortável. Em caso de manifestação de desconforto emocional durante ou após a pesquisa, a pesquisadora fornecerá seus contatos pessoais para oferecer o suporte necessário, visto que as questões serão respondidas por meios digitais. Você tem o direito de retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer

nenhum tipo de penalização. Caso um participante opte por se retirar, seus dados serão excluídos do estudo. 2 Esta pesquisa tem o potencial de gerar diversos benefícios. Primeiramente, pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre a educação e alfabetização de alunos surdos em escolas rurais, fornecendo insights valiosos para educadores e profissionais da área. Além disso, a criação de um e-Book de formação continuada para professores com atividades em Libras pode melhorar significativamente a qualidade da educação inclusiva oferecida pela escola em questão, bem como servir como recurso valioso para outras instituições educacionais que enfrentam desafios semelhantes. Os benefícios se estendem também aos participantes, pois sua colaboração pode provocar reflexões sobre as práticas educacionais em seu ambiente de trabalho, estimulando possíveis melhorias. Adicionalmente, o conhecimento adquirido ao longo da pesquisa pode ajudar a escola a aprimorar suas estratégias de alfabetização em Libras e, conseqüentemente, melhorar a inclusão e o sucesso acadêmico de alunos surdos. Em nível mais amplo, os resultados da pesquisa podem contribuir para a promoção de políticas educacionais mais inclusivas em áreas rurais, auxiliando na criação de diretrizes e estratégias para atender às necessidades específicas de alunos surdos. Portanto, a pesquisa tem o potencial de beneficiar não apenas os participantes diretos, mas também a comunidade escolar e a sociedade como um todo, ao promover uma educação mais igualitária e inclusiva. Você não será remunerado (a) e nem terá quaisquer gastos envolvidos na sua participação. No entanto, haverá ressarcimento para eventuais despesas de participação, como transporte e alimentação, além de indenização para cobertura material em caso de danos decorrentes de sua participação neste estudo. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão mantidos confidenciais e não serão divulgados em nível individual, garantindo o sigilo de sua participação. Como pesquisadora responsável, comprometo-me a publicar os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes, nos meios acadêmicos e científicos. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias de igual teor, sendo uma para você e outra para esta pesquisadora. Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, tendo recebido respostas claras às minhas questões relacionadas à minha participação direta (ou indireta) na pesquisa. Adicionalmente, compreendo o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo do/a participante da pesquisa: RG: _____

Nascimento: ____/____/____ Telefone: _____

Endereço: _____ 3 CEP: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: Data: ____/____/____ Eu, Elisangela Abel Bravo Spínola, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas. Assinatura pesquisadora: Data: ____/____/____ Nome completo: Para qualquer questão relacionada a este estudo, solicitação de retirada do mesmo ou necessidade de apoio durante e após a pesquisa, você pode entrar em contato comigo, Elisangela Abel Bravo Spínola, pelos seguintes meios de comunicação: Telefone: (28) 99884-3501 E-mail: elisangelaspinola@hotmail.com Endereço: Rua Gênese Bitencourt Pinheiro, nº 259, Bairro Cidade Nova, Marataízes – ES. CEP 29.345-000 E, em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP

(Comitê de Ética em Pesquisa) do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC, localizado em São Mateus (ES), com os seguintes dados de contato: Telefone: (27) 3313-0028 E-mail: cep@ivc.br Endereço: CEP 29933-415.