

INTERAÇÃO ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO COM SURDEZ OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS

INTERACCIÓN ENTRE EL EDUCADOR Y EL ALUMNO CON SORDERA O DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LOS ÚLTIMOS CURSOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

RESUMO

O estudo apresentado neste trabalho teve como finalidade observar a prática pedagógica na escola regular para a inclusão do deficiente auditivo, considerando o educador como elemento fundamental de mediação entre o surdo e/ou deficiente auditivo e o seu aprendizado. Diante de tal importância do docente, destacamos discussões sobre a interação entre educador e educando surdo e/ou deficiente auditivo, objetivando investigar as dificuldades de interação entre estes. Considerou-se fatores como a qualificação do docente para atuar com educando surdo e/ou deficiente auditivo e o processo de ensino aprendizagem dos mesmos. A investigação pautou-se numa metodologia de abordagem qualitativa, sendo alvo dessa investigação gestora escolar, docentes do ensino fundamental anos finais da Escola Estadual Duque de Caxias, em Tabatinga/AM, Brasil, e educanda surda; na tentativa de perceber como se dá a interação entre esses protagonistas no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada no período de março a maio do ano de 2022, com coleta de dados junto aos docentes, gestora e apoio pedagógico através de entrevistas, análise documental da instituição referente ao Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino Anual. Como resultado da pesquisa foi possível detectar que a prática pedagógica na escola é percebida como algo relevante, que sua utilização intraclasse ocorre superficialmente, de maneira ainda pouco clara e desarticulada com sua real função e importância. Nesse sentido, a análise dos dados coletados através da observação intraclasse e de questionários, permitiu concluir que impera certa insegurança dos docentes diante da realidade da inclusão. No cenário pesquisado, podemos afirmar que os resultados obtidos apontam para uma necessidade de melhoria nas práticas pedagógicas - metodológicas do processo educacional, bem como qualificação dos docentes, enquanto norteadores do saber. Há ainda muito a se pesquisar, a se descobrir e aprender sobre a inclusão do deficiente auditivo, visando a melhoria da qualidade do ensino para vida deles.

Palavras-chave: Deficiente auditivo, Inclusão, Educador, Educando, Interação.

RESUMEN

El estudio presentado en este trabajo tuvo como objetivo observar la práctica pedagógica en la escuela regular para la inclusión de personas con discapacidad auditiva, considerando al educador como elemento fundamental de mediación entre las personas sordas y/o con discapacidad auditiva y su aprendizaje. Dada la importancia del docente, destacamos las discusiones sobre la interacción entre el educador y el estudiante sordo y/o con discapacidad auditiva, con el objetivo de investigar las dificultades de interacción entre ellos. Se consideraron factores como la calificación del docente para trabajar con estudiantes sordos y/o con discapacidad auditiva y su proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación se basó en una metodología de enfoque cualitativo, teniendo como objetivo la dirección escolar, profesores de educación básica de los últimos años de la Escola Estadual Duque de Caxias, en Tabatinga/AM, Brasil, y un estudiante sordo; en un intento de comprender cómo se da la interacción entre estos protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación se realizó de marzo a mayo de 2022, con recolección de datos de docentes, directivo y apoyo pedagógico a través de entrevistas, análisis de documentos de la institución respecto al Proyecto Político Pedagógico y Plan Anual de Docencia. Como resultado de la investigación se pudo detectar que la práctica pedagógica en la escuela es percibida como algo relevante, que su uso intraclase ocurre de manera superficial, de manera aún poco clara y desarticulada con su real función e importancia. En este sentido, el análisis de los datos recopilados a través de la observación intraclase y los cuestionarios, llevó a la conclusión de que existe cierta inseguridad por parte de los docentes ante la realidad de la inclusión. En el escenario investigado, podemos decir que los resultados obtenidos apuntan a una necesidad de mejora en las prácticas pedagógico - metodológicas del proceso educativo, así como de calificación de los docentes, como guías del conocimiento. Aún queda mucho por investigar, descubrir y aprender sobre la inclusión de las personas con discapacidad auditiva, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación para sus vidas.

Palabras clave: discapacidad auditiva, inclusión, educador, estudiante, interacción.

**Maria do Perpétuo
Socorro Elizia da
Silva Gomes**
Universidade
Interamericana
socorroelizia@yahoo.com.
br
OrciD: 0009-0009-2761-
3759

**Ricardo Santos de
Almeida**
Universidade
Interamericana
ricardosantal@gmail.com
m
OrciD: 0000-0003-1266-
2557

Introdução

Abordar a surdez e a deficiência auditiva em âmbito escolar envolve coeficientes acerca do docente, cuja formação deve prepara-lo para transpor os desafios que a educação brasileira lhe imputa. Como diz Miranda¹ (2009, p.118) A formação docente se torna mais complexa para a esfera da profissão docente, que já não se pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Ora a necessidade é que o docente se aproprie de um conhecimento em edificação, e não mais um conhecimento estático.

Das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino-aprendizagem, cujo objetivo primeiro é a equidade na aquisição do conhecimento, o sucesso educacional inicia quando disponibilizamos metodologias de ensino adequadas aos objetivos traçados e as necessidades da clientela. Práticas e metodologias pedagógicas são fundamentais a formação do educando, pois são elas que imputarão ao professor o papel de facilitador do conhecimento levando ao educando a adotar uma postura proativa na busca do conhecimento.

Políticas públicas adotadas, que são a garantia de se efetivar os direitos previstos na Constituição Federal nos termos do Art. 205 (BRASIL, 1988, n.p.).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse artigo destaca duas funções das políticas públicas de educação: preparar as pessoas para exercer a cidadania e qualificar para o mercado de trabalho por meio de ações inclusivas na área pedagógica. Dessa forma, as políticas públicas voltadas para educação exercem um papel primordial para o desenvolvimento não só da nação como um todo, mas de cada um de seus habitantes.

As leis norteiam o sistema de ensino brasileiro, que ao traçar diretrizes e metas, tornam a educação a mola mestra do desenvolvimento. A Lei n. 9394/96 é uma das mais

¹MIRANDA, Terezinha Guimarães. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta de educação inclusiva. In: MARTINS, Lucia de Araújo R. et. al. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. Natal: Editora da UFRN, 2009.

importantes, nela estão previstas obrigações do governo para com a formação dos cidadãos, bem como os princípios da educação básica do Sistema Educacional Brasileiro.

Diante da importância das leis para a educação Monteiro (2003) explica que o indivíduo, para exercer sua capacidade de exercitar seus direitos e, da mesma forma, seu conhecimento e a consciência do respeito aos direitos dos demais, necessariamente depende da realização do seu direito à educação.

É o conhecimento educacional que irá ampliar a capacidade cognoscitiva do homem, permitindo-lhe compreender “o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres”, facultando-lhe a “integração em uma democracia efetivamente participativa” (GARCIA, 2004c, p. 1)².

Ter um quadro pedagógico bem estruturado e capacitado e alunos engajados e motivados, não é suficiente, é necessário ter recursos pedagógicos adequados em um espaço bem estruturado, para oferecer as condições necessárias a um aprendizado de qualidade.

Assim sendo, é desafiador a inclusão do surdo e do deficiente auditivo, haja vista que a inclusão não se resume na inserção destes em âmbito escolar; contudo é primordial a adequação estrutural e pedagógica para atender esta clientela de forma global. O deficiente auditivo, bem como o surdo, é amparado por leis, que precisam ser praticadas e asseguradas pela sociedade e pela instituição escolar onde estes estiverem inseridos, dentre elas destacam-se a Lei n. 7.853/89, que “Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”.

Na Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo V da Educação Especial, são destacados para esta análise somente seus Art. 58º, 59º e 60º que estabelecem as diretrizes para a Educação Especial.

De acordo com estes, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que garante, aos educandos com necessidades especiais, matrícula na rede pública de ensino; e caso o direito a inclusão lhe seja cerceado, por falta de estrutura ou adequação, a Lei lhe

²GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 8, n. 480, out. 2004.

garante atendimento especializado em classes especiais ou escolas especiais; dando-lhe subsídios para a melhor escolha. O parágrafo terceiro que mediante aos outros, permite à inclusão do aluno com necessidades especiais desde a Educação Infantil, que compreende a idade de zero a seis anos. Além disso, discorre sobre métodos, técnicas e demais recursos para atender as necessidades das crianças com necessidades especiais, visando melhorar as condições para sua inserção no ensino regular assegurando-lhe os seus direitos.

O Poder Público ainda delibera e caracteriza no Art.60 que outras instituições de ensino, particulares ou filantrópicas podem oferecer seus serviços de atendimento de educação especial, independente da deficiência que acomete o educando, além do apoio técnico financeiro.

Assim sendo, investigou-se a dificuldade de interação entre educador e educando surdo e/ou deficiente auditivo.

A análise documental viabilizou a aquisição de uma visão ampla de como se dá a inclusão dos deficientes auditivos e demais deficientes na escola e na sala de aula, e, por fim, a observação, a qual propiciou a interpretação da realidade da sala de aula, no contexto da prática pedagógica real, enriquecendo a pesquisa e respondendo aos questionamentos iniciais.

Todos os procedimentos metodológicos qualitativos foram decisivos no decorrer do trabalho, tendo em vista os objetivos específicos da pesquisa que eram: observar como se dá a interação: educador e educando surdo; conhecer as práticas e estratégias didático-metodológicas e pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola pública Duque de Caxias em Tabatinga/AM - Brasil e analisar o processo de inclusão do deficiente auditivo no ambiente escolar, onde os integrantes são na sua maioria ouvintes.

Observou-se a partir da investigação referente às metodologias e os recursos de ensino utilizados pelos docentes como estes contribuem para o desenvolvimento do educando surdo; como os docentes se apropriam e utilização a Libras – Língua Brasileira de Sinais, que visa promover a acessibilidade a comunicação a pessoa acometida com surdez ou deficiência auditiva. A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação pela Lei n. 10.436/2002.

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

A Libras se difere da língua oral em relação ao canal de comunicação, pois é uma linguagem que se utiliza do visual-espacial, enquanto que a linguagem oral é oral-auditivo; porém ambas são consideradas línguas naturais, pois possuem características como “léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso e a combinação desses símbolos em unidades maiores”. (PERREIRA et al., 2011, n.p)³.

Observou-se ainda, como o docente desenvolve a interação e a socialização do aprendente surdo; de que maneira esse educando é estimulado quanto aos aspectos social, político e cultural e que auxílio humano ou midiático é destinado para facilitar e/ou enriquecer sua prática pedagógica intraclasse. Tais procedimentos, ainda, contribuiram para a obtenção da resposta ao problema inicial: que fatores contribuem ou dificultam a interação educador e educando surdo e/ou deficiente auditivo no processo ensino aprendizagem?

Diante da necessidade da inclusão de crianças surdas em escolas regulares, este trabalho viabilizou uma reflexão acerca da realidade escolar de crianças acometidas com esta deficiência, haja vista que ainda é precária a efetivação dos direitos que os assistem e é um desafio para os docentes transpor as dificuldades que envolvem o ensino de crianças com surdez e/ou deficiência auditiva.

³PEREIRA, M. C. C. et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo/SP, Editora: Pearson Prentice Hall, 2011.

Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.

ISSN 2675-5955

DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

Metodologia

O presente estudo utilizou de uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo descritivo. Diante disso, a presente pesquisa demonstra um estudo de caso, fundamentando-se em evidenciar que fatores contribuem ou dificultam a interação educador e educando deficiente auditivo no processo ensino aprendizagem.

A esfera educacional eleita para alvo do estudo foi a Escola Estadual Duque de Caxias, situada na Avenida Pernambuco s/nº, Vila Militar, município de Tabatinga- Amazonas - Brasil é uma instituição da Rede Pública Estadual de Ensino, mantida pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Foi construída em 1963, época em que Tabatinga era distrito de Benjamin Constant (colônia militar).

A educanda alvo desta investigação, tem 19 anos de idade, procedente da cidade de Manaus, onde previamente recebia assistência escolar acompanhada por um interprete de Libras, frequenta a Escola Estadual Duque de Caxias recebendo atendimento extra na cidade de Leticia – Colômbia. A mesma apresenta o diagnostico de perda auditiva neurossensorial bilateral de grau profundo em ambas as orelhas, com etiologia desconhecida e que se deu ainda na infância, de acordo com relatos da genitora. Além disso, faz uso de alguns sinais da Libras colombiana onde na maior parte do tempo se comunica com seu irmão que também estuda na escola com sinais desconexos, suposições e ate mesmo adivinhações.

Para a realização do procedimento se utilizou de questionário com os docentes envolvidos no processo ensino aprendizagem da aprendente surda, se utilizou o método indutivo, para chegar aos resultados desejados elaborando-se questões em que os entrevistados fossem induzidos a responder o que se pretende pesquisar. A interação é o principal objeto de análise desta pesquisa e a questão a ser analisada é a interação da estudante e os docentes que compõem o quadro docente para o 9º ano.

.Os estudos de caso representam a estratégia mais apropriada quando se apresenta questões do tipo “como” e “por que”, quando o investigador é limitado quanto ao controle dos acontecimentos e quando o alvo está em ocorrências contemporâneas.

Justaposto a isso foi realizado análise documental junto a direção escolar, entrevista semiestruturada com os componentes da comunidade escolar e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da educanda surda, e análise análise crítica e ampla dos principais

tópicos observados voltados para a temática, buscando uma pesquisa aprofundada para formulação do presente estudo.

Após os procedimentos acima descritos, realizou-se a observação da atuação da educanda surda intra e extraclasse e dos educadores que atuam com a mesma no processo ensino aprendizagem.

O trabalho foi fundamentado em fontes bibliográficas de autores que preconizam uma educação de qualidade para deficiente auditivo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual se privilegiou a entrevista semiestruturada.

Esse instrumento permitiu um contato com os docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem da turma investigada e com a gestora escolar, de modo a perceber o entendimento e as concepções acerca do trabalho pedagógico com uma deficiente auditiva e, não estruturada com a aluna alvo dessa investigação.

Escola Inclusiva

No contexto social atual, as políticas públicas buscam assegurar o acesso à escola regular a todos as pessoas em idade escolar, o que inclui aqueles que não eram contemplados com a educação pública; é a efetividade da chamada Educação Inclusiva.

[...] Chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridades e necessidades (BRASIL, 2000, p.42).

Aqueles que por muitos anos foram deixados de lado, estavam sendo incluídos em um contexto social ao qual já pertenciam. Segundo a UNESCO (UNESCO, 2005, P.10,11) a inclusão é “um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação”.

Para Mantoan⁴ (2003), “na escola inclusiva o aluno é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica dirigida pelo professor, que o auxilia educacionalmente em todas as suas necessidades”.

Sob esse prisma caminha a educação no Brasil, onde nos últimos anos nota-se um aumento significativo do ingresso de crianças com necessidades especiais no sistema escolar. Essa nova realidade acarreta novos desafios sociais, de gestão e pedagógicos. A inclusão do surdo no Ensino Básico, implica mudanças nos serviços oferecidos e a implementação de Suportes pedagógicos. Entretanto, há uma grande confusão entre os vocábulos integração e inclusão, os quais têm significados semelhantes, mas são empregados em situações de inserção diferentes no contexto sócio educacional (MANTOAN, 2003)⁵.

Adequar o sistema educacional para inclusão é desafiador, pois envolverá instancias que ultrapassam os portões escolares, envolvem todos os níveis educacionais e governamentais. Carvalho⁶ (2008, p. 56) sustenta que “o trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores dos sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas de todos os gestores, independente se estiverem na educação infantil, fundamental médio ou superior”.

Adequar um sistema educacional que atenda a todos os partícipes do processo de forma global e ao mesmo tempo respeitando as peculiaridades e às especificidades de cada indivíduo, demandam medidas conjuntas entre órgãos governamentais, gestores escolares e docentes. Rodrigues (2007, p.14) enfatiza que a educação inclusiva deve ser um “modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independente de suas capacidades ou estatuto socioeconômico”.

Rodrigues (2007) destaca ainda que esse modelo de política educacional “tem por objetivo alterar as praticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos”. Inclusão está além de apenas inserir em uma sala de aula, é a garantia dos direitos àqueles a quem foram cerceados. Ferreira⁷ (2006, p.

⁴ MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?**. São. Paulo: Moderna, 2003.

⁵ IDEM

⁶ CARVALHO, R. E, **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

⁷ FERREIRA-BRITO, L. Interação Social do Surdo. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.7. p.13-22, 1986.

Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.

ISSN 2675-5955

DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

128) “é uma alternativa voltada para a defesa e a promoção dos direitos dos grupos vulneráveis historicamente excluídos dos sistemas educacionais”.

A educação inclusiva alicerça-se sobre o respeito às diferenças físicas, sociais, religiosas, culturais e etc. Como diz Rodrigues⁸ (2006, p. 301) “o conceito de inclusão está relacionado, antes de tudo, com não ser excluído”.

Ainda que embora seja notória a evolução da inclusão nas escolas regulares, as circunstâncias da inclusão ainda não atendem as carências educacionais das pessoas com necessidades especiais; causando uma disparidade entre o que rege as leis e a realidade apresentada no sistema educacional.

Escola inclusiva no Brasil – Educação Especial

O Movimento *Regular Education Initiativ*, deu início a escola inclusiva, nos Estados Unidos, em meados da década de 1980, objetivando unir a educação especial e a educação em um único sistema; educar o maior número possível de alunos com deficiências nas salas de ensino comum, compartilhando das mesmas oportunidades e recursos de aprendizagem; e educar alunos mais severamente comprometidos e de alto risco em salas de aula comuns (DENARI, 2006, p. 54)⁹.

No Brasil, de acordo com Mazzotta¹⁰, a Educação Especial é marcada em dois momentos, o primeiro quando as pessoas com deficiência eram tratadas em instituições oficiais e algumas particulares, nos anos de 1850 a 1956. Ainda no período Imperial, criou-se o Instituto dos Meninos Cegos em 1854; hoje Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Posteriormente foram criadas outras instituições: o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1926, no Rio Grande do Sul, que se destinava ao atendimento de crianças com deficiência mental; a Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo no ano de 1931, que deu início ao atendimento especializado ao deficiente físico; a Associação de Assistência à Criança

⁸RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: <<https://uenf.br/posgraduacao/ciencias-naturais/wp-content/uploads/sites/4/2022/05/20-Dez-ideias-mal-feitas-sobre-a-Educao-Inclusiva-capitulo-do-livro-2006.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2023.

⁹DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (orgs). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

¹⁰MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**, São Paulo: Cortez, 1996.

Defeituosa – AACD, em 1950, no Rio de Janeiro, especializada no atendimento do deficiente físico não sensorial e em 1954 a primeira APAE. O segundo momento se deu quando o governo federal se responsabiliza pelo atendimento a pessoa com deficiência nacionalmente, entre os anos de 1957 e 1993. Na década de 1960 houve uma expansão da educação especial; foi nesse momento que foi criada a Federação Nacional das APAES – FENAPAES.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN alicerçam o desenvolvimento da Educação Especial. A Lei n. 4.024/61 garante o direito dos excepcionais à educação. Na década de 1970 a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971); determina “tratamento especial” aos aprendentes com deficiências físicas, mentais, em distorção idade – serie e os com altas habilidades, contudo não se estabeleceu um sistema educacional que suprisse as demandas impostas para atender os aprendentes com necessidades especiais, o que acarretou o surgimento das “Escolas Especiais”.

Para Jannuzzi¹¹ (2004, p. 137) a década de 1970 pode ser considerada um dos marcos na educação especial, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que evidenciaram a área. Foi, também e principalmente, a partir desse período, por meio do discurso em defesa da normalização e da integração, que as reformas educacionais passaram a considerar a área da educação especial.

Surgiu o Centro Nacional de Educação Especial, no ano de 1973, este era “responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas e ações isoladas do Estado” (BRASIL, 2007, p. 2).

A Lei Federal Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência, n. 7.853 (BRASIL, 1989), em seu Parágrafo Único, estabelece a obrigatoriedade de se ofertar a educação especial em instituições públicas em todos os níveis de ensino.

A Declaração de Salamanca, implementada em 1994, na Espanha, estimulou o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares no Brasil. Omote (2004, p.1) aponta o ineditismo de um ato coletivo em “prol de deficientes que envolvesse tão amplamente tantos segmentos sociais em debates e busca de ajustes as novas ideias”, como uma ação positiva; pois resgata a pessoa com deficiência de um lugar de

¹¹JANNUZZI, G. S. M. Uma Luta Política. In: **Mesa-Redonda: Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração.** *Vivência*, 14, p. 14-15, 1993.
Revista *Interseção*, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

incapacidade e a coloca em um pedestal de pessoas com competências e habilidades passíveis de estímulo educacional. Fazendo jus ao movimento, o artigo 58 legitima o vir a ser Educação Especial:

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 portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2005, n.p.).

Há outros aportes legais que tratam das garantias educacionais da pessoa com deficiência e a educação especial fundamenta-se, são exemplos: o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007; que trata da formação dos professores para a educação especial, da implantação de salas de recursos multifuncionais, da necessidade arquitetônica dos prédios, do acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

○ Plano nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

A Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2008; esta estabelece a definição de pessoa com deficiência como sendo as que “tem impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2008). E como propósito preconiza “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”.

Os preceitos legais que implicam regulamentar a educação especial produziram certa eficácia no panorama educacional brasileiro, pois o número de pessoas com

deficiência atendida nas escolas públicas vem aumentando a cada ano letivo. Contudo esse aspecto ainda não consolida em definitivo o processo de inclusão escolar.

Surdez, Deficiência Auditiva e Inclusão

Em 2005 foram criados os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS os quais são parceiros das Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, cujo objetivo é a implementação da Educação Bilíngue através da formação continuada de professores especializados para o atendimento aos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

De acordo com Camargo¹² (2017) tanto professor de classe comum quanto o do AEE deve ter uma prática educacional inclusiva para que garanta condições adequadas de aprendizagem acompanhando e se apropriando do conteúdo em sala. A prática inclusiva envolve uma série de procedimentos que considera o nível do desenvolvimento do aluno, seu ritmo de aprendizagem, suportes didático-pedagógicos e estratégias específicas ao seu modo de aprender.

No campo da Deficiência Auditiva, o professor de AEE deve ensinar o aluno com DA/Surdez a Língua Brasileira de Sinais – Libras, entendida como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria de transmissão de ideias e fatos” (BRASIL, 2011). Sendo a Língua Portuguesa, considerada como a segunda para estes estudantes.

No campo da Deficiência Auditiva não é diferente, Muttão e Lodi¹³ (2017) mencionam que o professor que tem em sala regular alunos com DA/surdez enfrenta um grande desafio e se sente despreparado para adaptar e adequar atividade em sala para este estudante. Neste direcionamento indagamos como tem ocorrido o processo de inclusão do aluno com DA/Surdez. Quais práticas ou estratégias eles utilizado para seu trabalho com este estudante? O que a literatura aponta acerca das práticas inclusivas destinadas a estes estudantes?

¹²CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 01 mai. 2021.

¹³MUTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de Professores e Educação de Surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Rev. Psico. Esc. Ed.*, 2017.

Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.

ISSN 2675-5955

DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

Resultados e discussões

Analisadas a filosofia da escola, bem como os objetivos e ações, foi possível perceber que a instituição possui propostas para educação inclusiva, além da análise documental fez-se necessário verificar como os docentes realizam o seu planejamento pedagógico anual e diário.

Dessa forma, ao ter acesso ao plano anual e diário dos docentes foi possível constatar que este é organizado por disciplinas, privilegiando conteúdos, objetivos e metodologias. Entretanto, não possui nenhum procedimento didático específico para a aluna deficiente auditiva, ou seja, todas as aulas são programadas para alunos ouvintes.

Não foram encontrados pareceres descritivos bimestrais ou semestrais sobre a aluna surda, nem na sua pasta documental nem com os docentes.

O período de observação em âmbito escolar da educanda surda teve duração de vinte dias letivos, utilizando-se a técnica do registro contínuo. Segundo Fagundes¹⁴ (1982), o registro cursivo é um relato do que é presenciado, na sequência em que os fatos se sucedem; é chamado também de "registro contínuo".

A partir deste registro, definiu-se observar a interação dos docentes, que atuavam no processo educacional, com a classe como um todo e a interação dos docentes com a aprendente em questão, nos seguintes aspectos:

- Instrução e condução das atividades;
- Comportamento da aprendente deficiente auditivo intraclasse;
- Socialização da aprendente deficiente auditivo com os educandos ouvinte, e vice-versa.

Nesse período pode-se observar e analisar as pouco variáveis metodologias docentes frente à educanda surda. A aprendente senta-se nas primeiras carteiras, não faz uso de aparelho auditivo e interage com certa naturalidade com seus colegas ouvintes, comunicando-se com eles através de sons incompreensíveis e gestos óbvios, sendo que o que impera é a adivinhação e as suposições comunicativas; apresenta bom comportamento, no sentido de reconhecer e respeitar as regras escolares e as pré-

¹⁴ Fagundes, A. J. F. M. (1982). **Definição de eventos comportamentais**. São Paulo: Edicon.
Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

estabelecidas por cada docente, e por vezes demonstra certa timidez; os colegas ouvintes dizem não ter dificuldades em interagirem com a aprendente.

A aluna surda transcreve os conteúdos dos diferentes componentes curriculares com facilidade, mas demonstra dificuldade ao resolver questões problemas e interpretar diferentes os diferentes gêneros textuais; o que, segundo a docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, isso decorre do pouco domínio da leitura e do acúmulo de falhas no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Embora todos os docentes tenham demonstrado carinho e atenção especial pela educanda, não foi observada, durante o processo pedagógico, uma atenção especial à mesma, no que se refere a uma metodologia diferenciada voltada especificamente para o desenvolvimento da aprendente, uma vez que a proposição destas era voltada para os demais alunos ouvintes; sendo o procedimento metodológico adaptado no momento de sua execução à deficiente auditiva, restringindo-se a uma explicação em particular, o que causava certo constrangimento a aprendente; buscando articular pausadamente as palavras de maneira que a educanda realizasse a leitura labial; no entanto não foi observada nenhuma ação voltada especificamente para a aprendente que pudesse facilitar o aprendizado da mesma em nenhum dos componentes curriculares, nem mesmo em Educação Física, onde o uso do apito e das instruções orais era corriqueiro. Segundo DAMAZIO¹⁵:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez, torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los. (DÁMAZIO, 2007, p.21).

Ao serem indagados sobre as dificuldades encontradas ao trabalhar com uma aprendente deficiente auditiva, os docentes foram unânimes em referirem à comunicação. De acordo com os docentes, a aprendente não compreende o que é explicado oralmente; apesar da mesma dominar a Libras; citam o pouco desenvolvimento de suas habilidades; porém nenhum dos docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem é bilíngue, o

¹⁵ DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC- Brasília/DF, 2007
Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

que torna mais difícil a comunicação e a compreensão do diálogo, tornando o ato de comunicar pouco compreensível a ambos e por vezes cômico e constrangedor. Segundo Quadros e Schmiedt¹⁶ (2006, p.17), “o decreto 5626/2005 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da Língua de Sinais e o Ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua.” Sendo assim, quanto mais cedo à criança tiver acesso à Língua de Sinais, mais fácil será no futuro a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

E sobre a educação bilíngue, o Ministério da Educação e Cultura criou a estratégia que garante:

A oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

A ausência de um intérprete de Libras também foi apontada como obstáculo para o melhor aprendizado da aluna deficiente auditiva, pois este facilitaria a interação entre todos os envolvidos no processo educacional, evitando assim o baixo rendimento escolar da aprendente; diante do qual os docentes demonstram-se despreparados para contornar os obstáculos que a deficiência auditiva impõe. É importante a presença desse profissional no contexto escolar, como enfatiza Lacerda, Albres e Drago¹⁷ (2013):

O intérprete é uma figura importante para que os alunos surdos usuários da Libras tenham acesso, nas escolas regulares onde a língua de instrução é o português, não apenas aos conteúdos escolares, mas também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais num processo ativo, dinâmico e dialético (LACERDA, ALBRES, DRAGO, 2013, p. 76).

¹⁶QUADROS, R. M. KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto alegre, Artmed, 2004.

¹⁷LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação de Surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.

Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.

ISSN 2675-5955

DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que complementa a Lei 10.436 especificando os demais direitos dos cidadãos Surdos, além de defender a Cultura Surda e o Intérprete de Libras com formação.

É notório e seria pertinente que fosse ensinado aos docentes a Linguagem Brasileira de Sinais, para facilitar a interação entre os docentes e a aprendente deficiente auditiva.

Compreender como se dá a aprendizagem dos deficientes auditivos não é tarefa fácil, haja vista que a linguagem do deficiente auditivo e sua compreensão são diferenciadas; sendo assim, a prática docente requer estratégias didáticas–pedagógico–metodológicas diferenciadas voltadas para a interação social e escolar deste educando, visando o pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Como já mencionado anteriormente, a principal dificuldade dos docentes ao desempenhar sua prática pedagógica com uma aprendente com deficiência auditiva, é o desconhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais – Libras e a ausência de um interprete de Libras; o que consequentemente dificulta o aprendizado.

Segundo Damázio (2007) é importante que o educador tenha formação em Libras para desempenhar de forma efetiva sua docência, com o conhecimento mínimo da Libras as barreiras de comunicação entre professor e deficiente auditivo seriam ínfimas; sendo esses educandos desenvolvidos em sua totalidade.

O professor que é fluente em Libras é a pessoa mais habilitada para transmitir seus conhecimentos aos alunos usuários da Língua de Sinais. Uma vez que o domínio do conhecimento a ser trabalhado é exclusivo desse professor, não existe a barreira da comunicação e, assim sendo, o intérprete será desnecessário (DÁMAZIO. 2007. p. 51).

E sobre esse contexto o Ministério da Educação (2003), afirma ser a comunicação responsável pelo processo de desenvolvimento da criança surda, da sua potencialidade desempenhando seu papel e integrando-se na sociedade. E de acordo com Dámazio¹⁵ (2007, p. 21) “A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez”.

O desconhecimento, por parte dos docentes, sobre a deficiência auditiva e das peculiaridades que a ela estão atreladas, como a não utilização de artigos, conjunções e acentos, por exemplo; emperram ainda mais o processo ensino aprendizagem.

Alguns docentes em entrevista relataram não saber trabalhar com a aprendente e alegaram falta de tempo para buscar a qualificação necessária e afirmam ser esta a realidade do município de Tabatinga; que não dispõe de professores com formação em Libras. É notório que as práticas pedagógicas para o deficiente auditivo precisam ser repensadas, pois, “ensinar é de fato, uma tarefa complexa que exige dos professores conhecimentos novos que, muitas vezes, contradizem o que foi ensinado e o que utilizam em sala de aula”. (GAIO; MENEGUETHI, 2004, p. 79). Desse modo, é importante enfatizar que uma criança com deficiência auditiva, precisa de atendimento especializado à sua deficiência. Para tanto, cabe ao educador criar metodologias que se apliquem a ela.

A escola possui uma sala de recursos, onde uma professora faz atendimento educacional especializado, aos alunos deficientes no contraturno.

A aprendente não frequenta essa sala, e quando perguntado os motivos pelos quais ela não participa, a mesma afirma não gostar e tem vergonha. Ressalta-se que a docente responsável por essa sala não possui formação especializada para atender os educandos deficientes, e isso inclui a aluna surda.

A gestora escolar afirmou ter pouco conhecimento sobre a deficiência auditiva/surdez, bem como pouca experiência com aprendentes acometidos dessa deficiência, porém reconhece a necessidade e a importância de os docentes saberem a Linguagem Brasileira de Sinais e de haver um interprete de Libras na sala de aula, falou ainda das dificuldades da efetivação dos direitos dos deficientes.

O exposto neste capítulo comprova a fragilidade da inclusão do deficiente auditivo na escola regular e confirma a carência na formação docente, no que se refere a real inclusão do educando com deficiência auditiva, aponta ainda a ineficiência das práticas pedagógicas e metodológicas, que acarretam mais prejuízos do que benefícios.

Freire¹⁸ (2004, p.39) reforça quando afirma que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

¹⁸FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 p.39.
Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 5., n. 1, set. 2023, p. 80-100.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.521

Essa realidade tem como consequência a falta de estímulos cognitivos, afetivos e linguístico, nos aspectos: social, político e cultural, considerando que é direito do deficiente auditivo ser assistido em todas as suas necessidades; e isso inclui professores qualificados e preparados para nortear este educando na busca do conhecimento e ter um ambiente escolar adequado e adaptado as suas necessidades especiais.

Considerações finais

É de longa data a luta dos deficientes auditivos para terem seus direitos humanos e de cidadania assegurados, comprovado com algumas citações históricas e teóricas aqui descritas; ocasionando mudanças nas representações da sociedade acerca da deficiência auditiva e dos métodos de ensino para surdos.

A deficiência auditiva não se resume em deixar de ouvir os sons; a deficiência tem seus tipos, características, suas peculiaridades; que são desconhecidas por grande parte da sociedade e principalmente por muitos docentes e esse é um dos fatores que dificultam a interação entre docente e educando deficiente auditivo; pois a ausência do efetivo cumprimento dos direitos dos deficientes por parte do poder público e particular, soma-se a esta as práticas pedagógicas e metodológicas pouco variáveis, planejamento voltado para a maioria ouvintes, a ausência de um interprete de Libras, a falta de formação continuada pensada para o deficiente auditivo. Todas essas questões somadas a outros por menores, não só dificultam a interação do deficiente auditivo e sua aprendizagem, mas impedem uma real inclusão escolar.

A interação entre docente e educando deficiente aditivo ainda é deficitária, pois no decorrer das observações, contatou-se o despreparo e o desconhecimento dos professores ao lidarem com esses aprendentes, apesar do interesse e da sensibilidade desses educadores, vemos que a inclusão caminha a passos lentos. Para que ocorra uma efetiva interação entre os protagonistas educacionais e o educando deficiente auditivo, as práticas pedagógicas e metodológicas precisam ser revistas buscando capacitar o profissional da educação frente a essa realidade, levando-o a apropriar-se da Linguagem Brasileira de Sinais no contexto escolar, contemplando o deficiente auditivo com a sua verdadeira linguagem, visando o avanço do mesmo com a proposta de melhor encaminhar a obter o mesmo sucesso que os demais alunos, tanto no âmbito escolar como na vida social.

As observações apontaram alguns impedimentos para a interação e aprendizagem do deficiente auditivo, bem como evidenciou que grande é a necessidade de permanente discussão a respeito da educação do deficiente auditivo, principalmente quando inseridos em escolas regulares, na tentativa de se minimizar ou quiçá extinguir a marginalização dos mesmos e que seus direitos possam ser respeitados como os de qualquer outro cidadão. A reflexão sobre o papel da escola e principalmente do educador e sua atuação no contexto educacional e social, tornando-se explícito a importância da formação continuada.

Considerando a importância do deficiente auditivo no contexto escolar a que se considerar que o sistema público educacional requer urgentes transformações para a interação escolar e social no tocante a inclusão. Tais transformações inspiram-se no direito de todos à educação, em igualdade de condições de acesso a permanência na escola, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Salienta-se que a inclusão do deficiente auditivo já está assegurada por lei, porém mudanças a serem adotadas no sentido de fazer educação para todos não ocorrem num rompante. A Educação Inclusiva principalmente a de surdos não restringe unicamente as providências a ser tomada no âmbito escolar.

A pesquisa realizada esclareceu e reforçou a grande necessidade de se discutir sobre questões referentes à educação dos deficientes auditivos, principalmente a inclusão destes em escolas regulares, visando minimiza sua marginalização e assegurar o cumprimento de seus direitos como cidadão.

Referências

1. BRASIL, Programa Nacional de Apoio aos Surdos. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica**. Brasília: Ministério da educação/Secretaria da educação especial, 2004.
2. BRASIL. **Decreto nº 5626**, torna obrigatório a inclusão de Libras como disciplina nos currículos dos cursos de graduação 2005.
3. BRASIL, **Congresso Nacional Lei n.10436**, de 24 de abril de 2002. Brasil, 2002
4. BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000, normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência

- ou mobilidade reduzida. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 29 set. 2021.
5. BRASIL, Congresso nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB** n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.
 6. BRASIL, **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS**. Disponível em <www.feneis.com.br> Acesso em: 01 ago. 2023.
 7. BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.
 8. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, 20 de novembro de 1996. Brasília: MEC, 1996
 9. CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 01 mai. 2021.
 10. CARVALHO, R. E, Escola **Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.
 11. DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/SEED/MEC- Brasília/DF, 2007.
 12. DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (orgs). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
 13. FAGUNDES, A. J. F. M. **Definição de eventos comportamentais**. São Paulo: Edicon. 1982.
 14. FERREIRA-BRITO, L. Interação Social do Surdo. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.7. p.13-22, 1986.
 15. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 p.39.

16. GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 8, n. 480, out. 2004.
17. JANNUZZI, G. S. M. Uma Luta Política. In: **Mesa-Redonda: Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração**. Vivência, 14, p. 14-15, 1993.
18. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação de Surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.
19. MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
20. MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**, São Paulo: Cortez, 1996.
21. MIRANDA, Terezinha Guimarães. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta de educação inclusiva. In: MARTINS, Lucia de Araújo R. et. al. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. Natal: Editora da UFRN, 2009.
22. MUTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de Professores e Educação de Surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Rev. Psico. Esc.** ed. 2017.
23. PEREIRA, M. C. C. et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo/SP, Editora: Pearson Prentice Hall, 2011.
24. QUADROS, R. M. KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto alegre, Artmed, 2004.
25. RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: <<https://uenf.br/posgraduacao/ciencias-naturais/wp-content/uploads/sites/4/2022/05/20-Dez-ideias-mal-feitas-sobre-a-Educacao-Inclusiva-capitulo-do-livro-2006.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2023.