



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ – MA
**CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/
GEOGRAFIA**

VALMERSON JORGE FERREIRA

**ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA**

Grajaú – MA

2023

VALMERSON JORGE FERREIRA

**ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Grajaú.

Orientador (a): Prof.^a Ma. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Grajaú – MA

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Jorge Ferreira, Valmerson.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA /
Valmerson Jorge Ferreira. - 2023.

85 p.

Orientador(a): Ana Cristina de Assunção Xavier
Ferreira. Curso de Ciências Humanas - Geografia,
Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2023.

1. Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Estratégias
Metodológicas. 4. Libras. I. de Assunção Xavier
Ferreira, Ana Cristina. II. Título.

VALMERSON JORGE FERREIRA

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA

Aprovado em: 05/Maio/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Ma. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
(Orientadora)

Prof.^a. Ma. Caroliny Santos Lima
(Examinador 1)

Prof.^a. Ma. Cristina Torres da Silva Ferreira
(Examinador 2)

Grajaú – MA
2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem ele não seria possível chegar até aqui, a minha família, aos meus colegas do curso, e aos meus professores, e, em especial, a minha orientadora de TCC. Estendo essa à todos aqueles me ajudaram ao longo desta caminhada, a conclusão deste trabalho, resume-se em dedicação.

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação e reconhecimento que agradeço á Deus, por me proporcionar sempre oportunidades de alcançar meus objetivos. A produção e conclusão deste trabalho é uma destas oportunidades, a sua elaboração foi o que me manteve firme durante todo o processo.

Agradeço também a Instituição de Ensino e Formadora “Universidade Federal do Maranhão”, campus Grajaú, por proporcionar a oportunidade de aprendizagem à muitos jovens sonhadores(as), assim como eu, como também a todo o corpo docente da UFMA, pelo ambiente amigável e competente.

Agradeço também por concluir um curso de formação que sempre abrange áreas diversas, como a educação, aos professores, por desenvolver práticas docentes assertivas e motivadoras, e ao mesmo tempo se permitir aprender juntamente com os discentes conhecimentos compartilhados e mediados adquiridos ao longo do processo, e ainda, o profissionalismo e competência de cada docente.

Não esquecendo, de agradecer aos meus colegas e amigos da Turma de 2017.2, em especial, a discente Andréia Paiva de Castro Oliveira e Julia de Sousa Silva, ambas tiveram um papel muito significativo neste meu percurso de formação, pois me proporcionaram momentos incríveis e, juntos, acumulamos conhecimentos que levarei para a minha vida pessoal e profissional. Pois, sempre nós apoiamos em todas as decisões, este vínculo desejo levar para toda a minha vida. Vocês são especiais!

Agradecer a minha mãe/rainha: Eva Jorge Ferreira, a minha Madrinha: Lucenildes Jorge Ferreira Machado, aos meus avós: Luzanira Jorge Ferreira e Valdir Domingos Ferreira e a todos os demais familiares, que me incentivaram a nunca desistir perante as dificuldades que iam surgindo, tanto dentro e fora da Instituição de Ensino.

Agradecer também pelo carinho, apoio, orientações que foram fundamentais, risos, e pela grande dedicação da minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Prof.^a Ma. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira e, é uma grande honra ser o seu primeiro orientando de TCC na UFMA campus de Grajaú.

Dedico ainda, ao meu desempenho e persistência, pois como dito acima, grandes foram os desafios para a sua finalização, ter chegado até aqui me trouxe importantes conhecimentos e vontade de continuar buscando na trilha do conhecimento novas competências. Só assim, através de muito foco, paciência e perseverança consegui êxito nesta etapa, deste modo, me reconheço como vencedor e, que a partir de então, reafirmo que posso ir mais além, e irei!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias e Subcategorias.

Quadro 2: Perfil dos Professores.

Quadro 3: Perfil Individual dos Professores.

Quadro 4: Prática Docente com o PAEE.

Quadro 5: Planejamento Curricular.

Quadro 6: A Percepção dos Professores sobre as Políticas Educacionais Inclusivas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo.

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CID - Classificação Internacional de Doenças.

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

FIC - Formação Inicial e Continuada.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

LBI - Lei Brasileira de Inclusão.

LP - Língua Portuguesa.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

ONU - Sistema das Nações Unidas.

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial.

PEI - Plano Educacional Individualizado.

PEE - Plano Educacional Especializado.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNEE - Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PROEN - Pró-reitoria de Ensino.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TEA - Transtorno do Espectro Autista.

TILSP - Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

TGD - Transtorno Global de Desenvolvimento.

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

STF - Supremo Tribunal Federal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atendimento Educacional Especializado de Libras.

Figura 2: Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa.

Figura 3: Atendimento Educacional Especializado em Libras.

Figura 4: Títulos das Categorias.

RESUMO

Quando falamos sobre inclusão, *a priori*, associamos de imediato à ação de inserir os alunos do público-alvo da educação especial (PAEE), nas salas de aulas regulares, e, conseqüentemente, o cumprimento do que orientam as Leis educacionais. No entanto, devemos abordar essa temática com o verdadeiro sentido de incluir, o que transcende o fato de apenas colocá-los em salas comuns, mas criar verdadeiros espaços inclusivos e equitativos, promovendo assim o desenvolvimento educacional deste público. Dentre os constituintes do PAEE, nos concentramos nas pessoas com surdez, e seu processo de escolarização, partindo da prática docente e das ações destes educadores com vistas a contribuir para a escolarização destes estudantes, e, por fim, ao sucesso escolar. Nesse sentido, partimos da seguinte problemática: quais estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos vêm sendo utilizadas pelos professores no município de Grajaú? Na seqüência, delineou-se como objetivo central, investigar as estratégias metodológicas utilizadas por professores de alunos surdos na rede regular de ensino no município de Grajaú- MA. Para tanto, o caminho metodológico traçado neste estudo, traz como natureza, a abordagem qualitativa, do tipo descritiva, recorreremos também a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), para uma sustentação teórica conectada com as singularidades do público deste estudo, a saber: Quadros e Schmiedt (2006); Lacerda (2006); Santos (2012); Perlin; Strobel, (2008), dentre outros. Na seqüência, adotou-se como instrumentos de coletas de dados, o questionário e a entrevista. Os participantes foram 8 (oito) professores de 3 (três) escolas da rede municipal de Grajaú, que atuam com alunos surdos nas escolas regulares. Após a coleta de dados, deu início as análises e o tratamento do *corpus*, para isso, adotamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a produção de dados. Constata-se, por meio dos dados, fortes lacunas nesse processo de ensino e aprendizagem no município envolvido, com inferência maior, na falta de recursos didáticos para a aplicação de métodos assertivos, e a ausência de qualificação dos profissionais envolvidos diretamente com a escolarização destes estudantes, a realidade local, vem fortalecendo dados quantitativos assustadores em relação ao número de surdos não escolarizados, muito deles, não conseguindo traçar o seu percurso acadêmico como os demais estudantes. Outro agravante, são profissionais atuantes com este grupo, sem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as especificidades oriundas dessa população. Espera-se que esta pesquisa, incentive outras abordagens científicas, influenciem os professores a buscarem qualificações sobre essa língua, identidade e cultura surda, para que a sua ação didática atenda às necessidades educacionais destes alunos surdos. E mais, que o poder público municipal reconheça o seu importante papel junto as escolas, visando viabilizar o sucesso escolar destes estudantes e, que a realidade de Grajaú-MA comece a trilhar caminhos verdadeiramente inclusivos para os discentes com surdez.

Palavras-Chave: Estratégias Metodológicas. Libras. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

When we talk about inclusion, a priori, we immediately associate it with the action of inserting students from the special education target audience (PAEE), in regular classrooms, and, consequently, compliance with the guidelines of educational laws. However, we must approach this theme with the true sense of inclusion, which transcends the fact of just placing them in common rooms, but creating true inclusive and equitable spaces, thus promoting the educational development of this public. Among the constituents of the PAEE, we focused on people with deafness, and their schooling process, starting from the teaching practice and the actions of these educators with a view to contributing to the schooling of these students, and, finally, to school success. In this sense, we start from the following problem: what methodological strategies for teaching deaf students have been used by teachers in the municipality of Grajaú? Next, the central objective was to investigate the methodological strategies used by teachers of deaf students in the regular teaching network in the city of Grajaú-MA. For that, the methodological path traced in this study, brings as nature, the qualitative approach, of the descriptive type, we also used the Systematic Literature Review (SLR), for a theoretical support connected with the singularities of the public of this study, namely: Quadros and Schmiedt (2006); Lacerda (2006); Santos (2012); Perlin; Strobel, (2008), among others. Next, the questionnaire and interview were adopted as instruments for data collection. The participants were 8 (eight) teachers from 3 (three) schools in the municipal network of Grajaú, who work with deaf students in regular schools. After data collection, the analysis and treatment of the corpus began, for which we adopted Bardin's Content Analysis (2011) for data production. It is verified, through the data, strong gaps in this teaching and learning process in the municipality involved, with greater inference, in the lack of didactic resources for the application of assertive methods, and the lack of qualification of the professionals directly involved with the schooling of these students, the local reality, has been strengthening frightening quantitative data in relation to the number of uneducated deaf people, many of them, not being able to trace their academic path like the other students. Another aggravating factor is professionals working with this group, without knowledge of the Brazilian Sign Language (Libras) and the specificities arising from this population. It is hoped that this research, encourage other scientific approaches, influence teachers to seek qualifications about this language, identity and deaf culture, so that their didactic action meets the educational needs of these deaf students. And more, that the municipal public power recognizes its important role with the schools, aiming to make possible the academic success of these students and that the reality of Grajaú-MA begins to tread truly inclusive paths for students with deafness.

Keywords: Methodological Strategies. Pounds. Teaching and learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O SURDO E A LIBRAS: UMA QUESTÃO POLÍTICA E CULTURAL	17
2.1 Língua Brasileira de Sinais (Libras): Contextualizando a Língua e a sua História.....	17
2.2 Aspectos Educacionais, Sociais e Políticos para a Educação de Surdos.....	21
2.3 Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdez.....	27
2.4 Formação Docente Inclusiva na Contemporaneidade: Uma Identidade em Construção ...	34
3. PROCESSO METODOLÓGICO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	40
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
4.1 Perfil dos Professores	44
4.1.1 Perfil Individual dos Professores	46
4.2 PRÁTICA DOCENTE COM O PAEE - ESTUDANTE SURDO	48
4.2.1 Permanência do Aluno Surdo	49
4.2.2 - Comunicação em Libras pelo Docente.....	50
4.2.3 - Participação em Reuniões Pedagógicas	51
4.2.4 - Profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP).....	52
4.2.5 - Formação Continuada em Libras	54
4.3 PLANEJAMENTO CURRICULAR	55
4.3.1 - Plano de AEE e Gestão Escolar	55
4.3.2 - Estratégias Metodológicas para Aprendizagem do Aluno Surdo.....	56
4.3.3 - Ausência da Família no Cotidiano Escolar	58
4.3.4 - Dificuldades na Disponibilização de Materiais Didáticos-Pedagógicos.....	58
4.3.5 - Ausência de Diferenciação Curricular e Avaliações.....	59
4.4 - A Percepção dos Professores sobre as Políticas Educacionais Inclusivas	60
4.4.1 - Inviabilização para a Acessibilidade do Aluno Surdo	61
4.4.2 - Principais Desafios Enfrentados pelos Professores.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	73
APÊNDICES	78

INTRODUÇÃO

Nos estudos publicados, principalmente, das ciências sociais, a amostra que tratam sobre as Estratégias Metodológicas no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos Surdos ainda é tímida. E, por merecer atenção, o interesse por este objeto entrou em cena. Principalmente, quando pensamos no quadro de profissionais que atuarão com este público. Mediante as atuais condições de ensino, que insistem em compor pautas constantes em discussões sobre a escolarização de alunos com surdez, vimos a necessidade de um olhar para as metodologias adotadas no ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

A princípio, o processo histórico da Educação do surdo é repleto de turbulências, mas também de oportunidades. Pois, no decorrer histórico e com o passar do tempo tem ocorrido mudanças, o que foi permitindo a inserção destes sujeitos no meio social, além disso, seus direitos vêm sendo reconhecidos, pois, assim sendo, deixaram de viverem como indivíduos excluídos da sociedade. Na época, este grupo, eram vistos como deficientes, sendo abandonados em asilos, com intuito de não conviverem em sociedade, assim, eram excluídos do meio social, e considerados castigados por Deus, em decorrência dos pecados dos seus pais, pois, para eles, “anomalias¹” em meio àquela sociedade não lhe era permitida.

Sobre este assunto, complementam as autoras:

A história do povo surdo mostra que por muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios do povo surdo têm sido organizados geralmente no ponto de vista dos sujeitos ouvintes e não dos sujeitos surdos que, quase sempre, são incógnitos como profissionais que poderiam contribuir com suas competências essenciais e de sua diferença do Ser Surdo (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 9).

Nesse sentido, o procedimento de ensino para os surdos se deu pela iniciativa de educadores e pesquisadores, no intuito de que, ao educar seria uma forma de incluí-los na sociedade, pois ao desenvolver a aprendizagem estariam sendo curados de sua deficiência, pois, a Educação de surdos tem sido um assunto bastante discutido na atualidade, fato esse destacado nas pesquisas publicadas (VIEIRA; MOLINA, 2018; DA SILVA; BORDAS, 2020; ROSA, 2011), em busca de práticas assertivas e inclusivas para esta população.

Diante desse contexto, a escolha desse objeto de pesquisa “estratégias metodológicas de professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos” motivaram estes

¹ Tradicionalmente, a pessoa com surdez é concebida como um ser inferior, não raro considerada anormal, dependente de outras pessoas e incapaz de se prover. Ainda na antiguidade clássica, Aristóteles considerava ser a linguagem o veículo que possibilitava a própria condição de humano. Assim, o nascido surdo, por não falar nem possuir linguagem, não raciocinava (NÓBREGA *et al.* 2012, p. 672).

pesquisadores, *a priori*, pelo contato com alunos no âmbito escolar, o qual se evidenciou o processo de ensino e a inclusão deste público. E, na sequência, a escolarização no município de Grajaú.

Como objetivo central, traçamos o de investigar as estratégias metodológicas utilizadas por professores de alunos surdos na rede regular de ensino no município de Grajaú-MA. E, para contemplar este objetivo, delineamos como objetivos específicos: identificar o perfil dos professores da rede municipal de ensino de Grajaú - MA; analisar os aspectos facilitadores que apoiam ou alicerçam o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, e, verificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores das escolas municipais, no atendimento aos alunos com surdez.

Ao trabalhar com a temática sobre as Estratégias Metodológicas no município de Grajaú - MA, a principal finalidade foi de identificar as possíveis dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular, bem como a adoção de metodologias de ensino e como vem ocorrendo a permanência destes nos espaços educacionais. Nesse sentido, buscou resposta para a questão central deste estudo: quais estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos vêm sendo utilizadas pelos professores no município de Grajaú?

Para sustentação teórica, o estudo bibliográfico mostrou que a permanência com qualidade nas instituições de ensino, precisa-se haver adoção de metodologias diversificadas e singulares, além de uma aprendizagem significativa com conteúdo que abranjam o desenvolvimento das identidades e memórias surdas apontou diferentes estudos.

Entendendo as dificuldades que os alunos surdos enfrentam durante a sua escolarização, destacamos à ausência de profissionais qualificados para desenvolver essa aprendizagem. Para tanto, percebe-se a urgente necessidade de mais discussões e estudos que abordem sobre o processo educacional qualificado, considerando como essencial o papel da família nesse processo. Pois, é oportuno destacar que a inclusão escolar desta população com surdez está assegurada por diversos dispositivos legais, como a: Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei de Libras, decreto que a regulamenta e outros documentos oficiais.

Nesse âmbito, a inclusão escolar deste público é garantida por todos os documentos pontuados e reafirmado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). Em 2020, houve a reformulação da Política de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida - PNEE (BRASIL, 2020).

Vale ressaltar, sobre a mudança e suspensão do documento, que estabeleceu a nova (PNEE), do Ministério da Educação (MEC). Sobre isso, este documento, apresentou duas de

suas principais mudanças, que foram: permitir, aos pais de alunos com deficiência escolherem onde os mesmos vão estudar, em escolas especializadas e/ou regulares. E mais, é assegurado através deste Decreto, que as instituições de ensino, deve garantir essa sensibilidade em oferecer alternativas de meios de inclusão como classe e escolas comuns inclusivas, classe e escolas especiais, bilíngues de surdos, diminuindo a exclusão de alunos das escolas brasileiras de ensino.

Com relação ao MEC, pretende-se abonar uma flexibilidade em desenvolvimento dos alunos que necessitam de uma atenção e ensino mais qualificado, e criar mecanismos educacionais além das que já são utilizadas. Dentre essas possibilidades, uma parcela da população foi em desencontro a essa proposta, associando a mesma a uma possível segregação. Desde a sua suspensão pelo Superior Tribunal Eleitoral (STF), no mesmo ano de publicação, em 2023, foi revogada pelo atual presidente da República.

Neste momento, a educação inclusiva, se torna significativo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses educandos, a PNEEPEI/2008 preconiza que, preferencialmente, estes educandos surdos tem a opção de estudar nas escolas regulares como forma de inibir o afastamento dos estudantes do ensino. E nessa aplicação, a inclusão no ambiente educacional é adequado a assistência qualificada, para que o desenvolvimento de sua aprendizagem ser eficaz. Reafirmando isso, o planejamento de um sistema educacional é feito a nível sistemático, isto é, a nível nacional, estadual e municipal (PARRA, 1972).

Então, é necessário que as instituições de ensino criem e desenvolvam meios para que ocorra a inclusão desses estudantes, pois, a escola tanto inclui, como pode excluir o aluno dependendo das condições que lhe forem apresentadas. Sobre isso, Miranda e Galvão Filho (2012, p. 20) pontuam que, “Nesse sentido, faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos (as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar”.

A inclusão de estudantes surdos acontece dentro das instituições de ensino regular, quando necessário, este público frequenta as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contra turno, neste espaço, são constituídos por profissionais habilitados na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o que justifica a dupla matrícula. Esse atendimento é orientado pela política de educação especial vigente (PNEEPEI/2008).

Para tanto, os atendimentos especializados, estão amparados ainda na Lei nº. 10.098/2000, que promove a acessibilidade do aluno possibilitando, assim no desenvolvimento da aprendizagem, e a assimilação dos conteúdos trabalhados, assim como é assegurado pela

LDBEN/96, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este último, visa minimizar os índices de exclusão e evasão escolar.

Sobre estes dispositivos legais, destacamos que a LDBEN, dedica o capítulo V para a Educação Especial. Neste, com enfoque nas especializações dos mediadores educacionais, pois, os professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Vemos que, diferentemente da realidade, é necessário e exige-se qualificação, o que em sua maioria não é ofertada pelo município a esses profissionais.

Nesse sentido, vários são os documentos oficiais que garantem uma inclusão de qualidade aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), para os Surdos, este atendimento apresenta um modelo diferenciado. Desta forma, os autores Alvez, Ferreira, Damázio (2010), enfatizam que a utilização de uma metodologia eficiente e inclusiva, os alunos ampliam seus conhecimentos e adquirem competências delineadas, o que por sua vez, conseguem se posicionar, refletir e encontrar respostas para diversos e diferentes questionamentos, dentro do âmbito investigativo.

Assim, a educação desses alunos com surdez, em seu principal papel, que perpassa ao desenvolvimento de sua identidade, surge a necessidade de ações inclusivas e intencionais que favoreçam essa aprendizagem, pois, observa-se que, para a aprendizagem significativa dos alunos surdos, precisa-se de dedicação e muito profissionalismo. Assim, como afirma Damázio (2007, p. 13), “Estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades”.

Em meio ao percurso metodológico, para a coleta de dados, foram aplicados questionários e entrevistas junto aos participantes. Sobre esta amostra, elegeu-se 8 (oito) professores que atenderam aos seguintes critérios: a) estar atuando com alunos surdos no momento da realização da pesquisa; b) possuir no mínimo 1 (um) ano de formação no magistério; e, c) ser professor (a) da rede estadual da cidade de Grajaú - MA. Os instrumentos foram de encontro ao objetivo da pesquisa onde ambos obtiveram resultados relevantes para conclusão deste trabalho.

A organização deste estudo é dividida em (5) cinco capítulos. No primeiro, corresponde a apresentação do trabalho. No segundo, apresenta os pressupostos teóricos que embasam as análises. No terceiro, descreve o processo metodológico e os caminhos percorridos. No quarto, tratou-se das análises e discussões a respeito dos resultados obtidos. E, por último, às considerações finais.

2. O SURDO E A LIBRAS: UMA QUESTÃO POLÍTICA E CULTURAL

Neste capítulo, contextualizaremos a Libras, seu reconhecimento legal no Brasil, a identificação dos constituintes do PAEE e, os aspectos lineares de caráter histórico sobre o seu surgimento, bem como a importância dos movimentos sociais que originaram em importantes políticas públicas educacionais inclusivas.

2.1 Língua Brasileira de Sinais (Libras): Contextualizando a Língua e a sua História

A Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), teve seu reconhecimento legal no Brasil, em 24 de abril de 2002, por meio do dispositivo nº. 10.436. Este documento ficou conhecido como a Lei de Libras. A partir deste instrumento, a sua visibilidade ficou explícita e assim, impulsionou a realização de inúmeras pesquisas (LACERDA, 2006; QUADROS, SCHMIEDT, 2006). De acordo com o documento citado, em seu Art. 1º esta língua:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão associados.
Parágrafo único. Entende-se como a 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, oriundos de comunidade surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Este dispositivo é uma importante conquista para a comunidade surda brasileira, fruto de movimentos sociais e políticos realizados por esta população. Consideramos importante situar nosso leitor sobre a caracterização a respeito da constituição da comunidade surda, “A comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2008, p. 29 *apud* PERLIN; STROBEL, 2008, p. 9).

De acordo com o citado por esta autora, vários são os indivíduos que podem fazer parte desta comunidade, os interesses e objetivos destes são comuns e juntos buscam assegurar os direitos de toda a comunidade, possibilitando uma acessibilidade mais assertiva e efetiva. Outra importante caracterização realizada por esta mesma autora é em relação ao povo surdo. Para ela, “o povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão” (STROBEL, 2009, p. 6).

Assim entendemos em Strobel (2008), que essa conquista foi com a união de pessoas surdas e não surdas, que lutaram por esta causa sobre os sujeitos constituintes da comunidade surda. Desse modo, esta mesma autora cita que os intérpretes da Libras, professores, familiares e outros que têm os mesmos interesses que a comunidade surda.

Outra importante conquista, foi a regulamentação da Lei de Libras, sob o Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Consideramos importante destacar que, este dispositivo preconiza que a “pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”. E ainda, em seu parágrafo único, acrescenta “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005. p. 1).

Desse modo, a comunicação entre os seres humanos é essencial para a formação como pessoa, sobre isso, complementa Lacerda (2006) “A linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais” (LACERDA, 2006, p. 165). Assim, notamos que a Libras é uma ferramenta eficaz quando ofertada na educação durante a infância das crianças, para que não venha ocorrer futuras complicações emotivas, sociais e cognitivas.

Com o que já foi discorrido até o momento, é notório que, antes do reconhecimento legal, a situação destes sujeitos era mais complicada, pois por muito tempo estes indivíduos foram privados do convívio social e de outros direitos. Este grupo “povo surdo” são considerados minorias, constituintes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)².

Não é nosso propósito, adentrar com profundidade na história desta população com surdez, mas acreditamos ser importante comentar aspectos históricos que revelaram as dificuldades e impossibilidades que por décadas eles enfrentaram, percebemos que, ao longo dos anos, à medida que as conquistas eram alcançadas, outros novos desafios iam surgindo no que diz respeito a acessibilidade da pessoa surda, em diferentes esferas, aqui destacamos, a educacional.

Vale destacar que, o ensino do sujeito surdo, se deu pela iniciativa de educadores e pesquisadores, a saber, destacamos John Beverley que foi o primeiro a ensinar e fazer com que

²De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), fazem parte do PAEE, pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

um surdo falasse pela primeira vez. Através deste feito, John passou a ser considerado como o primeiro educador de surdos.

Como afirmam os autores Silva e Campos (2017):

Já em 700 d.C., John Beverley ensinou um surdo a falar pela primeira vez, como há registro, ele foi considerado por muitos como o primeiro educador de surdos. É só no final da Idade Média e início do Renascimento, quando se deixa a perspectiva religiosa pela a da razão, essa deficiência passa a ser analisada sob a ótica médica e científica. Entramos assim na Idade Moderna, momento em que se distingue pela primeira vez surdez de mudez e a expressão surdo mudo deixa de ser usada para designar o surdo (SILVA; CAMPOS, 2017, p. 8).

A partir de então, foram surgindo outros pesquisadores interessados em investigar a educação do povo surdo (LACERDA, 2006; FERNANDES, 2006; STROBEL, 2009; DA SILVA, BORDAS, 2020), entre outros, que acreditam que ações inclusivas, igualitárias e efetivas utilizadas na educação desta população, tornará possível o seu desenvolvimento educacional e assim, contribuirá para uma inclusão mais justa.

É importante ressaltar, que estes indivíduos na antiguidade eram considerados sujeitos inacabados, incompletos e doentes, o que impossibilitou o seu acesso e desenvolvimento tanto pessoal, quanto profissional dentro da sociedade (PERLIN; STROBEL, 2008; QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Complementando, na antiguidade, a organização do pensamento estava atrelado a fala, para Aristóteles, filósofo da Idade Clássica, “acreditavam que, para atingir a consciência humana, os objetos deveriam ser conhecidos, a partir dos órgãos do sentido, sendo a audição o canal mais importante para o aprendizado” (RIBEIRO, 2011, p. 3). Portanto, para esta autora, era comum, naquela época, a crença de que o pensamento era possibilitado e organizado pela fala e a ausência dela, em um mundo teocêntrico, caracterizava os surdos como seres desprovidos de pensamento e, portanto, amaldiçoados por Deus. Deste modo, os Surdos viviam, assim, trancafiados como bichos (RIBEIRO, 2011).

Para enfatizar esta afirmação, os autores Silva e Campos (2017), discorrem que:

Aristóteles ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar. Essa crença muito comum na época, fazia com que os Surdos não recebessem educação secular, não tivessem direitos, fossem marginalizados e que muitas vezes condenados à morte. No entanto, em 360 a.C., Sócrates, declarou que era aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e o corpo (SILVA; CAMPOS, 2017, p. 07).

Deste modo, os surdos não tinham direitos legais assegurados, assim, eram proibidos de votar, se casar, adquirir bens ou heranças. E ainda, a Igreja Católica acreditava que os pais que

geraram estes sujeitos, estavam sendo castigados pelos Deuses. Portanto, eram considerados incapazes, por conseguinte, inaptos a receberem educação. Ribeiro (2011, p. 3), acrescenta ainda que, “a Igreja Católica acreditava que eles não possuíam alma imortal, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos. Assim, eram tomados como seres mundanos, infra-humanos, impossíveis de aprender e viviam excluídos de todos os processos sociais”.

Sobre isso, complementa, Strobel (2006), ao reforçar que na antiguidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como ‘anormais’, com algum tipo de atraso de inteligência, devido à ausência de trabalho e pesquisas científicas desenvolvidos na área educacional. Esta autora acrescenta “Para a sociedade, o ‘normal’ era que: é preciso falar e ouvir para ser aceito, então os sujeitos surdos eram excluídos da vida social e educacional” (STROBEL, 2006, p. 4).

Diante do exposto acima, percebemos o quanto estes sujeitos sofriam e tinham seus direitos privados e, conseqüentemente, seu desenvolvimento em todos os âmbitos prejudicados. Nesse contexto, na concepção clínica terapêutica, visão exclusiva da medicina, sendo aquela que concebia surdez como doença e por sua vez, uma deficiência. Neste âmbito, da fonoaudiologia, com ênfase na audiolgia, surge com o objetivo de reabilitar a fala destes sujeitos, por meio do Oralismo³. Esta abordagem, promove a comunicação oral, usando sua própria voz. Para esta área, os especialistas afirmam que é apenas uma falha de audição, e que com treinamentos por meio de reabilitação, não irá interferir de ensiná-las a desenvolver a sua oralidade para que assim possa ser socialmente incluída.

Nesse contexto, a visão clínica na perspectiva dos estudiosos/pesquisadores doutores fonoaudiólogos, é de que a fonoaudiologia surge com o intuito de transformar a vida das pessoas (crianças) surdas desenvolvendo-as, no sentido de ensiná-las a se comunicar através da comunicação oral, usando sua própria voz, já que no ponto de vista da fonoaudiologia a criança surda é apenas uma falha de audição, o que não irá interferir de ensiná-las a desenvolver a sua oralidade para que assim possa ser socialmente incluída. Nisto, a fonoaudiologia não se junta com a Libras, ou seja, a comunicação bilíngue não é vista como um ponto principal de desenvolvimento da pessoa surda pela fonoaudiologia.

Neste sentido, como cita Nascimento (2002):

As condições de produção dos discursos dos fonoaudiólogos a partir desta década se apresentam como um contexto paradoxal: ao mesmo tempo em que a fonoaudiologia convive com o desenvolvimento de tecnologias que buscam a superação da surdez, e com a luta pelo diagnóstico cada vez mais precoce, um movimento se realiza em pró da língua de sinais na educação dos surdos. Tal momento implica numa cisão da

³ Filosofia Educacional que prioriza o uso da fala. Esta abordagem venceu por unanimidade o Congresso de Milão em 1880, na Itália.

fonoaudiologia em dois grupos: o que aceita a língua de sinais como constitutiva do sujeito surdo e aquele que a rejeita (NASCIMENTO, 2002, p. 11).

Diante disso, a educação de pessoas surdas, é questionada no papel da fonoaudiologia, junto a Libras, “A fonoaudiologia, historicamente caracterizada como uma profissão reabilitadora, na qual se centralizava toda a educação dos surdos, está tendo sua prática afetada pelo modelo de Educação Bilíngue” (NASCIMENTO, 2002, p. 2). Sobre isso, vejamos o que afirmou Strobel (2009):

A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades (STROBEL, 2009, p. 3).

A respeito, nota-se, a importância de conhecermos o contexto histórico, para se compreender o presente, para termos uma projeção do que poderá acontecer no futuro, através das Políticas Públicas Educacionais Inclusivas já conquistadas até o momento e outras que possam vir a surgir, garantindo-lhes um acesso mais igualitário e efetivo a todos os surdos brasileiros na sociedade.

Por isso, a importância da aplicabilidade dos documentos legais existentes e o surgimento de outros que visam minimizar ou até fechar lacunas presentes nos dias atuais, o cumprimento destes documentos é essencial para que a educação destes sujeitos seja assertiva, para isso, a sua primeira língua (L1), a Libras, deve ser respeitada e inserida em seu processo de ensino, sobre isso, complementa Lacerda (2006, p. 165) “as línguas de sinais, amplamente utilizadas pelas comunidades surdas, surge a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente”.

Assim, a seguir, discorreremos sobre os aspectos que envolvem os contextos educacionais, sociais e históricos da educação desta população no Brasil, considerando ainda importantes situações vivenciadas em outros países que, por ventura, possam ter influenciado as práticas nesses âmbitos no nosso país.

2.2 Aspectos Educacionais, Sociais e Políticos para a Educação de Surdos

Na seção anterior, discorreremos sobre a Libras e as peculiaridades que a cerca, na oportunidade, apresentamos importantes marcos na história da educação desta população, evidenciamos ainda, aspectos relacionados a visão clínica e antropológica da surdez e,

importantes documentos legais que asseguram a educação de todas as pessoas, inclusive, aquelas direcionadas para o PAEE, a qual damos destaque a pessoa com surdez.

Destacamos, como já explicitado antes, a compreensão sobre o que é a pessoa surda preconizada na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015) e, como este indivíduo vem sendo escolarizado nas escolas brasileiras a partir do que é proposto pelas políticas públicas de inclusão. Na sequência, como os mesmos eram vistos pela sociedade por décadas. Frisamos que, após a Declaração de Salamanca, no Nordeste da Espanha, no ano de 2014 e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, ambos, entendem que a criança tem o direito fundamental à educação e que as escolas devem considerar a larga diversidade e que os integrantes do PAEE devem ter acesso às escolas regulares. Nesse contexto, sustentamos com a LDBEN (1996), que preconizou que os sistemas de ensino assegurassem o atendimento as necessidades específicas dos educandos, realizado pela educação especial⁴, preferencialmente, na rede regular de ensino (FIGUEIREDO, 2021).

Esse contexto, entretanto, vem culminando diversos e importantes movimentos sociais deste grupo (surdos), considerado minorias, com apoio de integrantes de associações, profissionais de Libras, familiares e entidades, começaram a unir forças em busca de melhorias para o exercício da cidadania destes sujeitos. Sobre estes movimentos e os resultados positivos, destacamos, o reconhecimento da Libras (Lei de Libras) em 2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Recentemente, tivemos um importante acontecimento advindos destes movimentos, a educação bilíngue para surdos, desde 2021, passa a ser modalidade de educação escolar na LDBEN (BRASIL, 2021). Sobre ela, detalharemos adiante neste estudo.

Entretanto, a garantia da acessibilidade requereu diversas mudanças, dentre elas, alteração na coleta do Censo Escolar, reproduções de materiais didáticos em Braille e em formato digital acessível, programas de distribuição de livros, construção de escolas, disponibilização de livros e grupo de trabalhos para a regulamentação da Lei de Libras, conforme explicitado acima. Sobre este último, achamos pertinente destacar que, resultou em grandes avanços, pois a disciplina de Libras foi incluída nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e ainda, a criação de cursos de graduação para professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras.

⁴ Entende-se por Educação Especial, modalidade de educação escolar que se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008).

É oportuno destacar que, em 2003, o Governo Federal avançou na construção de uma política sistemática de educação, no entanto, desde os anos 90, várias ações vêm sendo realizadas, dentre elas, fóruns de discussões em diálogo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, com o objetivo de construir a Política de Educação Inclusiva no Brasil. Este governo, investiu no fortalecimento da educação desde a educação infantil até a educação superior e pós-graduação.

Sobre este acesso, na escola regular, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a resolução CNE/CB nº 2/2001. Sobre esta última, o documento trata das Diretrizes Nacionais para Educação Especial para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), suplementar ou complementar à escolarização. Sobre isso, a PNEEPEI especificou as atribuições do AEE, o que deixou de ter caráter substitutivo ao ensino comum.

Sobre este documento, a PNEEPEI (2008), tem como principal objetivo incluir pessoas do PAEE no ensino regular, dando-lhes condições de acesso, permanência e escolarização, esta política, seguiu a conjectura do Sistema das Nações Unidas - ONU (2006), em que os pressupostos da educação inclusiva começaram a ser disseminados no mundo e, ter destaque no cenário brasileiro como modelo educacional mais apropriado para atender as minorias, dentre estes, as pessoas com deficiência. Assim, por conseguinte, visando desenvolver a aprendizagem que seja significativa para o desenvolvimento cognitivo e a convivência social dos educandos. No caso, a referida política, estipula que a Educação Inclusiva para estes alunos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanha o desenvolvimento do conhecimento destes nas lutas no espaço social/cultural e educacional, para que haja uma educação de qualidade. Dito isso, vejamos como este documento apresenta suas considerações a respeito:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Ora, sabidamente, para a oferta com qualidade deste ensino, é importante práticas pedagógicas inclusivas e práticas docentes ativas. Ao lado disso, destacamos o papel do

professor e sua formação inicial/continuada, pois este profissional, responsável pelo ensino, que poderá possibilitar a este PAEE condições para que a aprendizagem se efetive.

É importante considerar que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tem apresentado lacunas na oferta de um ensino inclusivo e equitativo, os profissionais têm encontrado inúmeros desafios, notadamente, para os alunos surdos, tem se presenciado ligeiras adaptações em material didáticos dos ouvintes, na expectativa de ensinar e avaliar também este público (DAMÁZIO, 2018).

Considerando as especificidades dos alunos surdos, a exemplo, a aquisição do português escrito como segunda língua, requer uma abordagem peculiar, contemplando prioritariamente, a sua atenção visual, já que é uma língua visual-espacial. Deste modo, as necessidades linguísticas deste público devem ser consideradas, a proposta curricular destes espaços (as escolas) precisa ser reorganizada, paralelamente, a oferta de metodologias de ensino para a aquisição de uma segunda língua.

Cabe ainda registrar que o acesso do PAEE, aqui, chamamos atenção para os estudantes surdos, está facilitado pelas políticas públicas, contudo, a permanência destes tem sido destaque em pesquisas (FERNANDES, 2006; LACERDA, 2006; LACERDA; SANTOS, 2011), pois, o ensino para esta minoria linguística vem apresentando falhas na sala de aula comum, é notória, em muitas localidades as dificuldades de construir ambientes escolares inclusivos.

Nesse sentido, para Santos, (2012), Mantoan (2003), Tardif (2002) e Rangel, (2014), esta estigmatização pode trazer implicações para a organização escolar, na medida em que os professores com perspectivas pautadas por estigmas tendem a baixar as expectativas quando a aprendizagem destes estudantes. Consequentemente, é notório que, em todos os níveis da educação sempre circulou discursos que fazem menção as dificuldades para incluir a “educação especial” e as práticas inclusivas em escolas regulares, utilizando-se de argumentos que reforçam a dificuldade em incluir o aluno com deficiência em uma sala de aula regular com tantos outros alunos "normais", e esse é um fator histórico que prejudica e bloqueia o acesso à educação de grande parte dos alunos do PAEE, pois esta modalidade é colocada como um sistema paralelo à educação regular, o que dificulta a realização de práticas educacionais inclusivas, seguindo as orientações dos documentos oficiais brasileiros.

Para o estudante surdo, as barreiras linguísticas têm sido evidenciadas fortemente na oferta da escolarização no contexto regular de ensino, mesmo com o apoio do AEE no contra turno, os problemas têm sido evidenciados, por isso, os movimentos em prol de uma oferta de

uma educação bilíngue para Surdos tem tido destaque em diversos espaços midiáticos e em pesquisas. Muitos são os fatores que podem estar relacionados a essa problemática, dentre eles, a circulação da Libras no espaço escolar, o tardio acesso a Libras pelo surdo, ausência de práticas educacionais visuais pelos professores e, por fim, a reestruturação do currículo contemplando ações pedagógicas centradas nas necessidades de aprendizagem destes estudantes.

Ainda há muitos fatores, apontados em estudos, que reforçam esta problemática, no entanto, os movimentos de reivindicação da comunidade surda continuaram, um deles, resultou na criação de uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). No dia 1º de outubro de 2020, o atual presidente da República, publicou no Diário Oficial da União, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a “Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. Documento esse, que visa substituir a PNEEPEI (2008).

Na concepção da PNEE 2020, todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos (BRASIL, 2020). Este documento, prever para o público com surdez escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas. Em sua organização, são apresentados sete objetivos, detalhados a seguir:

- I – garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- II – promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;
- III – assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;
- IV – assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
- V – assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
- VI – valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida;
- VII – assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais (BRASIL, 2020, p. 53-55).

Consequentemente, após compreensão destes objetivos, sabidamente, é direito do aluno do PAEE não apenas o acesso ao espaço escolar, mas a permanência em escolas acessíveis. Complementa o documento, consiste ainda como direito desses educandos “participarem de processos e utilizarem produtos e serviços que lhes garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2020, p. 54).

Contudo, a partir do surgimento do Decreto nº 10.502/2020, surgiram diversas manifestações contra o que preconizava o documento, pois, diversos especialistas fizeram críticas contra o objetivo do decreto que tinha como foco a exclusão, pois, determinava que a educação especial seria exclusivamente em escolas especializadas, tirando o direito já conquistado das crianças estudarem em uma escola regular de ensino e fazerem parte de uma educação especial inclusiva.

De outro lado, houve discursos em defesa do documento, principalmente, advindos da comunidade surda que, como apontado anteriormente, vem lutando por uma educação e escola bilíngue. Neste período, vivenciamos fortes tensões em relação a publicação deste Decreto, devido isso, o mesmo, atualmente, encontra-se suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), sobre a alegação que o documento, designou espaços segregados para o atendimento educacional do PAEE, por considerar que a PNEE de 2020 poderia “fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão” desses estudantes na rede regular de ensino e por entender que a proximidade do início de um novo período letivo poderia “acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo” (FIGUEIREDO, 2021, s/p).

Portanto, aguardaremos o desfecho dessa situação, pois por se tratar de uma política de Estado, não sabemos como o documento irá ser rerepresentado novamente a sociedade, até lá, tomaremos como base a política em exercício, a PNEEPEI (2008).

Depreende-se que, para a garantia dos direitos educacionais dos alunos que compõem o PAEE, a promoção de escolas acessíveis, já que a presença dessa minoria linguística na escola regular é uma realidade. Para tanto, é importante enfatizar que a inclusão escolar deve ser compreendida como direito a uma educação de qualidade e deve ser para todos, considerando as necessidades linguísticas dos estudantes surdos, que dispõe de uma língua natural, neste caso, a Libras.

Ademais, há ainda a necessidade de se assegurar atendimento profissional de tradutores e intérpretes de Libras/Língua portuguesa para estudantes surdos previsto pela PNEEPEI (2008). A profissionalização destes profissionais é recente no Brasil, pela Lei

12.319/2010 (BRASIL, 2010), devido a demanda expressiva, estudos mostram que, a formação destes profissionais tem sido bastante superficial.

Cabe, por fim, destacar, outra relevante conquista, como dito anteriormente, em agosto de 2021, por meio da Lei 14.191 que altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação bilíngue para surdo passou a fazer parte da LDBEN, incluída no capítulo V, com o a denominação V-A, organizada em dois artigos: Art. 60-A (§ 1º, § 2º e § 3º) / Art. 60-B (Parágrafo Único). Esta política de estado, foi resultado de reivindicações de toda a comunidade surda brasileira, pois, segundo esta comunidade, a oferta da educação inclusiva por meio da educação especial, na escola comum, vem deixando lacunas na escolarização dos estudantes surdos e devido a isso, a luta incessante por escolas bilíngues se intensificara, principalmente, após ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 2011, vale destacar que este instituto, foi fundado em 1857. Após, provocou uma mobilização sem precedentes para a inclusão de escolas bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação - PNE, hoje sancionado pela Lei 13.005/2014 (CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Neste estudo, não aprofundaremos sobre esta nova modalidade de educação escolar, mesmo compreendendo que, a mesma garante a formação da Identidade Linguística do surdo, haja vista, ser uma política de Estado recente, em que teremos novos e diferentes desdobramentos nos próximos anos, principalmente, quando escolas bilíngues e/ou salas bilíngues forem implantadas, pois, reconhecemos que, este processo, exige uma logística de preparação para a implementação e implantação. Contudo, não descartamos a possibilidade de ampliar estas discussões, quando isso for viabilizado em produções acadêmicas futuras.

2.3 Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdez

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para alunos com surdez, vem como o objetivo de desenvolver a capacidade de aprendizagem da pessoa surda, elevando a compreensão e conhecimento do próprio potencial e a valorização das diferenças no espaço de convívio comum e social (NEVES; MIRANDA, 2017). Estes mesmos autores complementam que, “a aprendizagem também passa pelo processo das interações sociais, pois o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança está ligado ao aprendizado e à apropriação da cultura de seu grupo” (NEVES; MIRANDA, 2017, p. 05).

De acordo com sua organização, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é o ambiente onde este atendimento especializado deve acontecer. Pois convém lembrar que, a escola como um todo deve ser o ambiente de convívio da pessoa surda, onde ela está inserida,

socialmente, academicamente, politicamente, mercado de trabalho, espaço educacional, entre outros. Sobre esta afirmativa, acrescenta Damázio (2018):

O Brasil enfrenta um grande desafio, o de se organizar para se tornar um país que acolhe e respeita as diferenças humanas, valorizando seus potenciais individuais e coletivos, relegando o caráter excludente, discriminatório e segregacionista, em especial na escola de ensino regular. Para efetivar esse processo é necessário enfrentar os empecilhos e os entraves existentes, envolvendo os bens, serviços, atitude ou comportamento que estabeleçam impedimentos à plena ação de cidadania de qualquer pessoa. Tornar o espaço da escola brasileira inclusivo impõe mudanças de paradigmas e exige novos “jeitos” de fazer escola, ou seja, mudar a concepção da estrutura/funcionamento das práxis pedagógicas (DAMÁZIO, 2018, p. 02).

Em virtude dos pontos citados, estes são os obstáculos significativos que impedem a inclusão efetiva dessas pessoas, pois a Lei preconiza e garante direitos, porém, a realidade mostrada por meio da permanência destes estudantes não lhes são garantidas, e, com isso, torna-se uma defasagem e uma completa falta de compromisso aos cidadãos que necessitam delas para exercer sua cidadania. Sobre este aspecto, retornamos a Damázio (2018):

Ao se pensar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, reformulada em 2011, percebe-se progresso nas políticas públicas e nas leis que a amparam, mas as modificações estruturais e atitudinais nas escolas ainda estão longe de representá-las e deixam muito a desejar (DAMÁZIO, 2018, p. 03).

Portanto, percebe-se que há um abismo entre as políticas e as ações, que por sua vez, denigri os direitos dos educandos, pois as modificações estruturais são essenciais para o acesso dos alunos às escolas e aos demais espaços. Diante da diversidade existente no âmbito escolar, deve-se dá total importância ao desenvolvimento do potencial, da aprendizagem. Nesse contexto, “a atenção deve estar centrada primeiramente no potencial natural que os seres humanos têm, independentemente de deficiência ou diferença” (DAMÁZIO, 2018, p. 03).

É pensando em desenvolver o potencial do aluno que é ofertado nas escolas, o AEE, que garante condições de melhor atendimento para desenvolver o ensino e aprendizagem, esse espaço estando apto fisicamente, socialmente e psicologicamente para receber alunos com deficiências ou Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas habilidades/superdotação. Vale destacar que, este público, de acordo com a PNEEPEI (2008), segue a referência da Classificação Internacional de Doenças, popularmente conhecida pela sigla CID, versão 10. O que no contexto atual, esta versão foi atualizada e agora denominada de CID 11, neste, o TGD, é substituído pelo Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

Assim, reforçamos o que preconiza a Constituição Federal (CF/1988), que todos têm o direito à educação de qualidade e equidade e que suas necessidades sejam contempladas, por

isso, a oferta do AEE, visa contribuir com um atendimento personalizado aos estudantes que apresentam especificidades condicionada por sua necessidade, no entanto, é importante destacar que o AEE, além de seu objetivo principal, é também é usado como um instrumento que rompe o distanciamento e exclusão criados com as pessoas com deficiência ao se inserirem ao ambiente social externo. E, de acordo com as políticas públicas pré-estabelecidas pela CF (1988), esse atendimento deve ser realizado com obrigatoriedade, paralelo ao ensino regular, no mesmo espaço escolar de ensino.

Reforçando essa afirmativa, vejamos como é estabelecido pela Resolução CNE Nº4/2009:

Art.2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Neste caso, o AEE, para o aluno com surdez, no estabelecimento de educação regular, é uma forma de participação de aprendizagem via mão dupla, a instituição escolar ganha em está apta e ser um espaço de inclusão para todos os alunos, e para os alunos se torna um espaço de acolhimento, de segurança e de desenvolvimento.

Em outras palavras, as legislações educacionais vigentes, em evidência a PNEEPEI (2008) preconizam a educação especial inclusiva em escola regular, porém, vemos práticas dessa oferta em espaços segregados, de caráter isolado, o que contraria os preceitos desta política de governo. Para o aluno surdo, além da inclusão no contexto regular de ensino e, como constituinte do PAEE, é previsto três momentos didáticos-pedagógicos, a saber: Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado de Libras; Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008; DAMÁZIO, 2007).

Sobre estes momentos descritos acima, apresentamos ilustrações que evidenciam essas etapas:

Figura 1. Atendimento Educacional Especializado de Libras



Fonte: Alvez; Ferreira; Damázio (2010)

Figura 2. Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa



Fonte: Alvez; Ferreira; Damázio (2010)

Figura 3. Atendimento Educacional Especializado em Libras



Fonte: Alvez; Ferreira; Damázio (2010)

Assim, como podemos observar, na figura 1, a professora está mostrando para o aluno o conteúdo que faz referência ao ciclo da vida, e, como estratégia, a profissional faz uso de um boneco (esqueleto humano) para explicar sobre a formação humana, além disso, como complemento um cartaz e uma maquete que representa esse processo de evolução do ser humano. Assim, neste momento, faz-se necessário que o profissional apresente competência durante a execução do trabalho apresentado ao aluno, onde o mesmo irá identificar as facilidades e dificuldades do estudante (SANTOS, 2012).

Na figura 2, como visto, a professora passa instruções para 2 (dois) alunos com surdez sobre a escrita da língua portuguesa, utilizando livros didáticos e com imagens representativas no mesmo. Aqui, o profissional precisa dispor de conhecimentos para que possa aperfeiçoar no aluno a capacidade de produzir textos, iniciando esse através da exposição visual-espacial, e dos conhecimentos pedagógicos, o professor, organizará práticas de ensino que orientem o aluno da melhor forma possível, para que possa mantê-lo interessado na aprendizagem da língua portuguesa escrita.

E, na figura 3, o professor, expõe uma maquete para 2 (dois) alunos, neste instrumento, é apresentado a zona rural, zona urbana e imagens sobre as poluições dos rios/lagos, aqui, a explicação ocorre em sinais, ou seja, em Libras. Lembrando que, as três figuras citadas, foram registradas durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirmaram Alvez; Ferreira; Damázio (2010; 2007).

Em suma, essas imagens ilustram como deve acontecer a priori este atendimento para o aluno surdo, as propostas de cada momento e a intencionalidade de cada um, assim, em cada momento educativo, deve-se priorizar a aprendizagem do educando e a sua participação ativa em seu processo de aprendizagem.

Através destes momentos apresentados, vemos o quanto deve ser trabalhado atentamente o desenvolvimento do estudante surdo, e, nesse caso, existem vários profissionais que colaboram para o ensino e aprendizagem do estudante, incluindo o papel da família que é de extrema importância para o mesmo se aprimorar dos ensinamentos e instruções que é ensinado no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, como é legalmente explícito no Decreto nº 7.611/2011 em seu Art. 3, são objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. s/p).

Além disso, o AEE, provém de 4 (quatro) requisitos básicos, para que haja a qualidade na efetivação do ensino à pessoa surda, levando em igualmente o desenvolvimento o ensino e aprendizagem, portanto, esse ensino deve prover/garantir/assegurar. Prover de recursos para a inclusão e integração do aluno surdo, garantir a organização, a disciplinarização dos conteúdos e do trabalho didático e, assegurar a permanência do aluno surdo, proporcionando o estímulo educacional dentro de cada etapa do ensino, respeitando cada limite, e acreditando na possibilidade de compensação da deficiência (DAMÁZIO, 2007; MENDES, 2006). Acrescenta Mantoan, “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno” (MANTOAN, 2003, p. 37).

Dado o exposto, a inclusão da pessoa surda no ensino regular, deve respeitar a capacidade individual, acreditando na potencialidade de cada aluno, assim o processo educacional terá um fim favorável, pois para Mantoan (2003, p. 37), “as dificuldades e

limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça”.

Vale lembrar que, é nesse processo de ensino individualizado, que será destacado a compensação nos itens ao qual no ensino regular por vezes são reprimidos, esses quesitos sendo limitados no ensino regular por conta da deficiência do aluno, mas que no ensino individualizado será destacado suas facilidades e dificuldades, e serão trabalhadas, com dedicação em estimular ainda mais essas habilidades, e nas dificuldades procurar meios de desenvolver a capacidade da melhor forma possível (TARDIF, 2002; RANGEL, 2014). Assim, a busca da participação na aprendizagem, essa desenvolvida na SRM, de acordo com o processo metodológico dos três momentos didáticos-pedagógicos dentro da sala de aula conforme propõe o AEE.

Nesse contexto, retomamos a Resolução CNE N°4/2009, no Art. 9, que define:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Em outras palavras, a presença do trabalho colaborativo deve ser estar presentes em suas práticas profissionais, bem como a prática reflexiva sobre sua postura didática. A desmitificação de que este espaço (SRM) traz um molde de sala de reforço, contraria os objetivos e os conteúdos essenciais que devem ser trabalhados com o público envolvido.

Com esse ideal em mente, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) trabalha em conjunto, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor de Língua Portuguesa e em Libras, o Instrutor de Libras, e o professor da sala de aula comum. Assim sendo, o AEE é efetivo se em conjunto com esses professores e é com a coletividade que se define o conteúdo pedagógico para o plano de ensino inter-relacionados visando a aprendizagem destes indivíduos.

Comumente, com o intuito de desenvolver todas as capacidades do aluno surdo, partindo do pressuposto básico do ensino, à aprendizagem do português escrito e da Libras, tomamos como base o posicionamento de Silva (2008), que assegura a importância da língua de sinais como primeira língua de instrução, e em seguida, o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em sua completude, “incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos” (SILVA, 2008, *apud* MUCK; FRONZA, 2008, p. 03). Por isso, mencionamos anteriormente nessa seção, que a educação bilíngue tem sido a

bandeira de luta desta comunidade, causa essa conquistada recentemente, reafirmamos que, muitas coisas ainda serão desveladas sobre a oferta desta nova modalidade, bem como a reorganização dos currículos escolares.

Então, sabendo da importância do aluno surdo aprender tanto a Libras, quanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, afim de integrar a pessoa surda no espaço social usando assim a linguística bicultural para inseri-los na sociedade, como proposto pela Lei Federal nº 10.436, conhecida como a Lei de Libras (BRASIL, 2002), que garante a pessoa surda o direito de uma língua materna, sendo a Libras, reconhecida como a língua oficial da comunidade surda. Contudo, esta Lei é bem clara ao enfatizar que esta língua de sinais não substituirá a língua a modalidade escrita da Língua Portuguesa (LP), ou seja, os surdos precisam/rão ser alfabetizados em LP, por isso, os três momentos didáticos pedagógicos do AEE prever essas ações.

Nesse contexto proposto pela PNEEPEI (2008), essa política traz uma contextualização dos dois espaços ao qual a pessoa com surdez convive. O processo de ensino se torna uma ação em conjunto que é de fundamental importância o papel de todos os envolvidos nessa escolarização. E, o que diferencia essa abordagem da educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2021).

Fato esse que descrevemos anteriormente, e que informamos que não nos aprofundaríamos, mas consideramos pertinente destacar que, muitos surdos que participam do AEE, chegam as SRMs sem conhecimento da Libras e, conseqüentemente, com prejuízos expressivos da LP, em decorrência do não acesso precoce e habitual da língua, então, lacunas estão sendo bastantes evidenciadas neste atendimento, o que gerou intensificação da comunidade surda por escolas, salas e polos bilíngues no país, sendo que, fica a cargo da escolha de seus responsáveis a participação destes estudantes nas escolas regulares e/ou nestes espaços mencionados, portanto, vamos ver os futuros desdobramentos a respeito.

Outro ponto pertinente, através do trabalho em conjunto dos membros colaborativos para desenvolver o ensino e aprendizagem na sala de aula de ensino multifuncional, é necessário a elaboração do Plano de AEE, essa terminologia foi adotada pelo MEC, por meio da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Neste estudo, optamos por utilizar a expressão PEI - Plano Educacional Individualizado, utilizada por importantes pesquisadores (TANNÚS-VALADÃO e MENDES, 2018), ressaltamos que, na literatura, é possível encontrar outras formas de nomear esse instrumento/prática, a saber: Plano Educacional Especializado (PEE). Por fim, este instrumento, consiste em demonstrar os pontos de dificuldades e habilidades dos alunos, afim de propor uma solução da melhor forma possível.

É pertinente destacar sobre este documento, o § 2º do Art. 1º da Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020:

O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante (BRASIL, 2020, p. 01).

Contudo, neste documento é garantido a organização do espaço, recursos didáticos-pedagógicos que viabilizem o ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais. Esse PEI é voltado para as necessidades do aluno. Nele, são apresentados todos os pontos positivos e de atenção no desenvolvimento educacional, social e pessoal de cada aluno, ou seja, com a sua elaboração, uso e acompanhamento, é possível identificar até mesmo as mínimas necessidades, relatando o processo de desenvolvimento coletivo e individual.

Para melhor situar o leitor, apresentamos o Modelo de Plano Educacional Individualizado – PEI (Anexo 3), para uma visualização dos elementos que compõe este documento.

Podemos considerar que, a utilização deste documento contribui para a melhoria do processo de aprendizagem do aluno envolvido, a intencionalidade que o mesmo é aplicado e alimentado, possibilitará ao professor, destacar avanços, fragilidades e as intervenções possíveis durante a permanência do aluno no espaço escolar.

Logo, essa inclusão ainda que seja um desafio para algumas instituições de ensino, não deixa de ser uma obrigatoriedade que é definida por Lei, e que as instituições em cumprimento da mesma, criam suas próprias e novas alternativas pedagógicas que disponibiliza para esses alunos o desenvolvimento da aprendizagem usando conceitos atualizados que se completam e aperfeiçoam para enfrentar os desafios na prática educativa e de ensino e aprendizagem.

2.4 Formação Docente Inclusiva na Contemporaneidade: Uma Identidade em Construção

Com o passar dos tempos, a formação e qualificação de educadores se tornou ainda mais indispensável, isso decorre das demandas advindas das salas regulares para o atendimento

aos novos perfis de alunado e, competências específicas para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com o público-alvo da educação especial (PAEE).

Na seção anterior, apresentamos o que a PNEEPEI (2008) preconiza sobre a oferta do AEE, preferencialmente, nas SRMs e, como este atendimento deve ser realizado para o estudante com surdez. É oportuno reforçar que, esta política citada, especificou as atribuições do AEE, englobando os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, as ajudas técnicas e tecnologia assistiva (BRASIL, 2020). Para isso, a exequibilidade deste atendimento, precisa ser pautada nos princípios e objetivos que rege a proposta da política de educação especial, sobre os requisitos adotados, e assim, aplicados no ensino especial, segundo as exigências que são postas sobre o profissional, ou seja, o professor que irá executar tal prática metodológica.

Sobre este aspecto, na Resolução CNE nº4/2009, no Art. 13, destaca as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, segue:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008, p. 3).

Nota-se que, é extremamente necessária uma preparação/formação para o docente que atuará nessa modalidade de educação escolar, para isso, cabe a ele criar e utilizar novas ferramentas para que ocorra uma aprendizagem mais eficaz e significativa, independente da esfera, a saber: pública, privada, estadual ou em creches, a intenção de se desenvolver uma aprendizagem com qualidade deve ser a mesma. Para isso, espera-se uma postura didática dinâmica, inovadora, ativa e inclusiva destes profissionais, para tanto, a sua formação, aqui citamos a inicial, deve contemplar em sua matriz curricular disciplinas que abordem essa

modalidade de educação escolar e/ou de ensino, dando destaque as peculiaridades de cada membro constituinte do PAEE. Reforçando isso, vejamos como Candau (2011) se posiciona:

Todo processo de formação de educadores - especialistas e professores - inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do "que fazer" educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque (CANDAUI, 2011, p. 13).

Posto isso, o mediador, tem que ter em mente ações didáticas para adotar em sua prática, e quais métodos poderão ser utilizados para resolver determinados casos do cotidiano escolar. Apresentamos a seguinte situação tomando como base o sujeito surdo:

Este, incluído na classe regular de ensino se depara com uma prática docente que não favorece a sua necessidade, ações didáticas essas que lhe impedem de alcançar êxito nas competências previstas, onde esta prática não contempla as experiências visuais necessárias, a saber: apresentação em *power point* sem recursos visuais, a não abordagem da língua de sinais, um planejamento assertivo, entre outros. Neste caso, torna-se evidente a priorização de estratégias que contempla o público majoritário, os ouvintes.

É sabido que, para contemplar o estudante surdo e as especificidades do seu canal de comunicação, o visual-espacial-motora, deve ser proposto pelo professor situações metodológicas que favoreçam este canal, o uso de sinais, mesmo que seja em nível básico, buscando estabelecer uma comunicação entre ambos, não colocando essa atividade exclusivamente a cargo do profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (LACERDA, 2006).

Diante disso, podemos perceber que o mediador, necessita ter habilidades e estratégias para lidar com diferentes situações, independente do indivíduo envolvido e/ou da situação evidenciada. Assim, torna-se evidente a importância de buscar novos conhecimentos, competências e habilidades que possam favorecer sua prática docente, e assim, possibilitar a aprendizagem para todos.

Como o advento da tecnologia, novos métodos pedagógicos foram sendo apresentados, exigindo dos professores novas qualificações para a melhor aprendizagem, assim, a formação continuada entrou em cena. Deste modo, com o passar do tempo as práticas metodológicas tradicionais foram perdendo a sua eficácia, como ressaltou Santos (2012) “o processo de ensino-aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente para a promoção educacional do aluno, de modo que estratégias especializadas se fazem altamente necessárias”. Lembrando que, após a elaboração de novos meios pedagógicos, começou a surgir novos cursos de capacitação e também programas educacionais. Nesse contexto, reforça Garcia (2013):

A formação continuada ganhou força a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cuja finalidade assumida é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (CAIADO; LAPLANE, 2009). O programa foi desenvolvido em municípios-polo que atendem a municípios de abrangência com cursos anuais de 40 horas (GARCIA, 2013, p. 103).

Acrescenta ainda os referidos autores, que a partir de 2007, o programa passa a desenvolver outra modalidade de curso, a saber: Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado. Esta ação de formação está diretamente articulada ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Então, nota-se que, com o surgimento de instituições que preparam profissionais para atuarem na área da Educação, destacamos a Educação Especial, modalidade de educação escolar que exige competências específicas de caráter inclusivo do profissional para que o mesmo propicie condições de aprendizagem para o educando do PAEE, em destaque, o discente surdo, portanto, estes espaços vêm ofertando cursos de aperfeiçoamento profissional, por conta da necessidade destes serem qualificados, e, principalmente, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Mas, para esse feito, a Educação Inclusiva, pensa, não somente na qualidade do ensino para alunos que estão na educação básica, mas que esses tenham docentes que estejam aptos e bem orientados para darem continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, abarcando todos os ângulos do contexto educacional contemporâneo.

Recorremos a Oliveira et al. (2017), a qual acrescenta que, “a formação continuada quando acontece de forma que atenda aos interesses dos participantes, é considerada por eles um período imperdível na profissão, porque é nessa formação que se sentem valorizados, sujeitos e protagonistas de uma história por eles construída”. Diante desta afirmação, podemos perceber que, os benefícios adquiridos na qualificação não irão desenvolver só o seu conhecimento enquanto profissional da educação, mas também o pessoal.

Nesse processo, a oferta de uma Educação Inclusiva, mobilizou muitos profissionais e com isso, teve um aumento destes buscando formações continuadas, refletindo não apenas, em desenvolver seu conhecimento, mas raciocinando em melhores formas para desenvolver o ensino e aprendizagem. Ademais, a formação profissional inicial e continuada de profissionais da área educação especializada, devem incluir cursos e programas de qualificações, certificações, aperfeiçoamentos, especializações e renovações de conhecimentos vivenciados, técnicos e acadêmicos na educação.

Com essa realização, a formação continuada do professor também vem com a finalidade de garantir a autonomia do educador e, que o capacita para as relações entre

diferentes instituições e pessoas, essas que também se encontram em processo de desenvolvimento, seja ele pessoal ou profissional. A formação continuada desses docentes, prepara-os para a realidade em diversos espaços, que seja social, ou educacional.

Para tanto, a Educação Inclusiva, é a mais atual ferramenta a ser usada para o aprimoramento educacional, profissional e social, podendo ser a base que estabelece e sustenta a ideia de possibilidades de melhorias e de qualidade no ensino e aprendizagem, enquanto em processo de transformação, essa é também a que conscientiza sobre os benefícios de aperfeiçoamento para a própria sociedade, essa consciência ao se tornar coletiva, embora pareça algo impossível, é um feito que se encontra em processo, a oferta da Educação Inclusiva é o principal meio para a transformação do ensino e aprendizagem estudantes do PAEE.

Neste processo, é importante tratar das dificuldades, lacunas e desafios, assim como das facilidades, pois, devem ser pautados como um processo que se encontra em desenvolvimento, é normal que tantos os alunos quanto os professores se sintam inseguros, ou sintam anseios e estranhamento diante novas situações com o ‘novo’, esses que podem acabar afetando o proposto da Educação Inclusiva, mas que dentro desse, devem surgir práticas que possibilitem o engajamento e a empatia.

É nesse processo, que se destaca ainda, o papel da instituição formadora, que deve estar à frente e apresentar um ambiente amplo, em que todos sejam incluídos, contudo, é possível se deparar com dificuldades, pois faz parte do processo e essas devem ser compartilhadas, e é nesse ambiente inclusivo e integrador, que esses alunos, futuros docentes, iram se sentir seguros. Dentro desse contexto, esses próprios sujeitos em formação, desenvolverão um olhar para si mesmo e, para o outro, como uma dinâmica voltada para o auto aperfeiçoamento. Em continuidade, a construção profissional docente, é um processo que se trabalha a idealização e a prática, esse se constitui de momentos de exploração e descoberta, fazendo uma comparação da teoria com a prática.

Assim, o processo educativo aqui para o docente, é uma ampla dimensão de conhecimento, um campo ainda não explorado em prática, apenas visto e idealizado, onde a própria ideia de docência é contraditória para o docente, esse que se encontra em uma autoanálise, para a construção de sua própria identidade docente (MÜLLER; DE SOUZA FRANCISCO, DOS SANTOS FERREIRA, 2021; PINTO, 2001).

Deste modo, vemos que as aspirações docentes se encontram em aflição, na tentativa de conciliar a idealização da carreira docente, com a realidade da prática, e que na contemporaneidade, há um vasto terreno diversificado e ainda desconhecido. Essa trajetória da

carreira docente é ainda um longo processo em transição, que deve ser acompanhado de perto, para que seja criada uma estrutura base para a formação continuada da profissão.

A diversidade existente nos diferentes espaços do contexto educacional, é o vínculo que interliga a troca de experiências na formação do professor, permitindo que o educador encontre sua própria carreira, suas aspirações, sendo conhecedor e ao mesmo tempo investigador da sua própria profissão, fazendo com que as crenças e os conhecimentos profissionais sejam aprimorados, favorecendo a qualidade do ensino e aprendizagem.

Nesta promoção de conhecimento docente, o professor reflexivo é aquele que busca ter em sua formação continuada, ações reflexivas da sua área e prática em sala de aula, reflete sobre sua forma de ensino, sua metodologia, e como melhorá-la, na intenção de trazer para seus alunos, uma aprendizagem mais dinâmica e inovadora. Deste modo, assume a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Entretanto, quando esse ato se torna efetivo, evidencia-se que competências estão sendo adquiridas na formação continuada e que com a sua realização tem possibilitado a oferta de novas propostas de ensino, posterior, as dificuldades antes enfrentadas começam a ser afrontadas, surtindo o efeito da formação.

A valorização da educação especializada, é representada através do profissional, esse deve ser dotado de competências que atendam as peculiaridades de todos, incluindo o PAEE, para isso, deve-se buscar uma Formação Inicial e Continuada (FIC). Reforçando isso, “a formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes-poderes dentro de ordens discursivas instituídas pela ciência” (TEIXEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2011, p. 4).

Estes autores, afirmam que os saberes trabalhados pelos profissionais é uma pauta em aberto, pois o conceito de estudo das ciências e desses profissionais que trabalham na área, garantem além de maior visibilidade, devem colocar a comunidade surda em um parâmetro de ⁵normalização, dentro de uma sociedade dita moderna (TEIXEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2011).

A atuação docente voltada para o povo surdo, carrega maior encargo comparada à educação formal. E para que o ensino seja de maior qualidade, é importante que a atuação docente seja satisfatória para o ensino e aprendizagem dos alunos com surdez. Assim, com o

⁵ A normalização é a capacidade de produzir arbitrariamente normas dentro de um mesmo grupo, promovendo, com isso, níveis e comparabilidades por medidas comuns; a normalização pressupõe o normal criado pelas normas da normalização, trabalhando para normalizar os anormais. A normalização parece um processo natural, pois considera um caso já existente como normal. Nesse jogo, a normalidade (e as normas) e anormalidade parecem ser naturais, com isso, indiscutíveis e institucionalizadas (DA SILVA ROBERTO, YONEZAWA, 2022. p. 8).

processo de formação do profissional, este que deve estar de acordo com as exigências e necessidades do seu local de atuação.

É visível a importância de Leis que garante o uso da Libras e a reconhece como idioma brasileiro e, pertinente a sua oferta nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005), pois, viabilizará um atendimento mais assertivo e humano, valorizando e tornando a acessibilidade das pessoas surdas um espaço afetivo e acolhedor. Esse espaço que a Libras ocupa no Brasil, adveio-se de vários movimentos sociais até a promulgação da Lei de Libras, reconhecendo a mesma como língua de comunicação e expressão (BRASIL, 2002).

Portanto, reforçamos que a inserção da Libras na formação do docente, foi estabelecida em Decreto nº 5.626/2005, tornando esta disciplina uma obrigatoriedade para a formação inicial do professor, vislumbrando assim, uma ação didática inclusiva e com equidade com este grupo. E, para que haja assertividade na escolarização destes estudantes, a colaboração dos envolvidos no processo de ensino é fundamental (BRASIL, 2008). Vale destacar que, outro importante autor entra em cena nesse processo, são os Tradutores e Interpretes de Libras/Língua Portuguesa, profissão assegurada pela Lei nº 12.319/2010. Estes profissionais são responsáveis pela mediação do conhecimento entre o surdo, alunos ouvintes e professores, sendo também colaboradores do trabalho docente.

3. PROCESSO METODOLÓGICO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Sobre esta abordagem, entendida por Minayo (2001, p. 21-22) como uma pesquisa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Corroborando com esta autora, Dalfovo e Lana (2008), enfatizam que:

A pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise (DALFOVO; LANA, 2008, p. 9).

Desse modo, “a pesquisa é um processo por meio do qual procuramos sistematicamente obter, com o apoio de dados, a resposta a uma pergunta, a resolução de um problema, ou um maior entendimento sobre um determinado fenômeno” (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 6).

Na sequência, elege-se como objeto de estudo as estratégias metodológicas dos professores no ensino de alunos surdos. Quanto aos objetivos propostos consiste em uma pesquisa do tipo descritiva. Sobre este tipo, recorremos em Gil (2015, p.1), em que afirma que o referido tipo “se destina prioritariamente a delinear as percepções de pessoas quanto aos fatores que influenciam o desenvolvimento de competências gerenciais desejáveis no setor público brasileiro”.

Participaram deste estudo, os professores da classe comum do município de Grajaú. Estes profissionais foram selecionados com base nos seguintes critérios: a) estar atuando com alunos surdos no momento da realização da pesquisa; b) possuir no mínimo 1 (um) ano de formação no magistério; c) ser professor (a) da rede municipal da cidade de Grajaú - MA. Sobre estes espaços, elegemos aquelas que possuíam surdos matriculados. Estas informações foram colhidas previamente junto à Secretaria de Educação.

Como instrumentos para a coleta de dados, foram aplicados questionário (Apêndice 1) e entrevista semiestruturada (Apêndice 2). Sobre o primeiro, Gil (1999, p. 128), apresenta a seguinte definição “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Sobre esse instrumento, a sua elaboração foi composta por questões objetivas a fim de identificar o perfil dos participantes.

Quanto à logística, o documento foi entregue de forma presencial aos participantes nos seus respectivos estabelecimentos de trabalho, acordou-se o prazo para a coleta do questionário de 72 (setenta e duas horas). É importante ressaltar que, de acordo com os envolvidos no estudo, a média de tempo para responder o documento foi em média de 15 (quinze) a 20 (vinte) minutos. Em suma, justificamos o uso deste tipo de instrumento, devido ao grau de importância e o uso expressivo em pesquisas científicas.

No segundo instrumento de coleta, a entrevista também é bastante utilizada em pesquisas acadêmicas, principalmente aquelas de abordagem qualitativa. Reforçando isso, Duarte (2004), discorre que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 03).

Desse modo, o documento foi elaborado utilizando perguntas abertas e teve como propósito aprofundar questões que não puderam ser identificadas no primeiro instrumento. Na aplicação, os participantes levaram em média 30 (trinta) minutos para responder o instrumento. Durante a aplicação, os participantes se envolveram, viabilizando as intervenções e/ou estimulações do pesquisador. Acrescentamos que a sua aplicação, ocorreu na escola de cada participante mediante agendamento prévio.

Nestes instrumentos, abordamos assuntos referentes as estratégias metodológicas utilizadas por eles no cotidiano da sala de aula com alunos surdos e questões que delineassem o perfil dos mesmos. Posterior à coleta, analisamos e tratamos cuidadosamente os dados produzidos pelos instrumentos citados, nessa ação, adotamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Consideramos a AC uma técnica de análise significativa e presente em grande parte das pesquisas qualitativas, pois ela prioriza a semântica dos dados. Sobre essa técnica, visualizaremos maiores apontamentos na seção 4 deste trabalho.

Situando, foram selecionados 8 (oito) professores com base nos critérios estabelecidos apontados anteriormente. Ressaltamos que, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Anexo 2), e tiveram seu anonimato garantido, assim, foram identificados com nomes de heróis conforme pode ser visualizado na seção a seguir.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As observações aqui apresentadas nesta seção, foram analisadas fazendo referência aos objetivos da pesquisa, tomando como base parte dos elementos que constava no questionário, adotando-se a Análise de Conteúdo (AC), entendida por Bardin (2011), como uma mistura de técnicas, usando materiais de coleta da pesquisa de campo e bibliográfico, na qual são compostas por informações padronizadas, formais e informais do objeto de pesquisa.

Desse modo, percebemos a ampla magnitude desses instrumentos metodológicos para a eficácia dos resultados, a análise se dar através das informações obtidas pelos instrumentos utilizados no campo de atuação do pesquisador, procurando sempre os meios de alcançar as metas da pesquisa.

Assim, os dados foram analisados em categorias *a priori*. Com relação aos objetivos da pesquisa e categorias advindas dos instrumentos utilizados, o questionário e a entrevista, ambos obtiveram respostas relevantes que foram de encontro ao objetivo da pesquisa.

Acrescentando, no que diz respeito as análises de dados, é importante que, o pesquisador tenha experiência para analisar detalhadamente os dados coletados advindas dos instrumentos, para a obtenção do resultado, de acordo com o objetivo da pesquisa.

A seguir, apresentamos uma síntese com as categorias empíricas. A sua organização deu-se como base nos relatos dos professores participantes, na sequência, na próxima seção, explanamos a análise e discursões das informações (figura nº 4).

Figura 4 – Títulos das Categorias



Fonte: Arquivo do Pesquisador, 2022.

Como visto na figura 4, as análises das informações foram divididas em 4 (quatro) categorias, e teve como propósito agrupar as categorias do questionário com aquelas que emergiram da entrevista. As questões constituintes na entrevista foram elaboradas com o objetivo de aprofundar outras questões do questionário. Cada categoria exposta deu origem as subcategorias, conforme apresentadas no quadro 1, ficando assim distribuídas.

Quadro 1: Categorias e Subcategorias.

Categorias	Subcategorias
Perfil dos Professores	Perfil Individual dos Professores
Prática Docente com o PAEE – Estudante Surdo	Permanência do aluno surdo
	Comunicação em Libras pelo Docente
	Participação em reuniões pedagógicas

Planejamento Curricular	Profissional Tradutor e Intérprete de Libras
	Formação continuada em Libras
	Plano de AEE e Gestão Escolar
	Estratégias Metodológicas para aprendizagem do aluno surdo
	Ausência da Família no cotidiano escolar
	Dificuldades na disponibilização de Materiais didáticos-pedagógicos
A Percepção dos professores sobre as Políticas Educacionais Inclusivas	Ausência de diferenciação curricular e avaliações
	Inviabilização para a acessibilidade do aluno surdo
	Principais desafios enfrentados pelos professores

Fonte: Dados do pesquisador, 2022.

4.1 Perfil dos Professores

Em relação a primeira categoria, com base nos dados coletados através do questionário, apresentamos o Perfil dos Professores participantes desta pesquisa que atuam no contexto de salas regulares.

Quadro 2: Perfil dos Professores.

		Quantidade	%
Sexo	Masculino	3	37,5%
	Feminino	5	62,5%
Faixa Etária	Entre 36 a 45 anos	5	62,5%
	Entre 46 a 50 anos	2	25%
	Entre 51 a 55 anos	1	12,5 %
Formação	Licenciatura	8	100%
	Pós-Graduação	2	25%
Situação Funcional	Concurado(a)/Efetivo	8	100%
Formação em Libras	Possui	1	12,5 %
	Não Possui	7	87,5%
Total:		8	100%

Fonte: Dados do questionário, 2022.

Ao verificarmos no quadro 2 (três), evidenciou-se que 62,5% dos (as) professores (as) são do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino. Quanto à faixa etária destes professores (as), 62,5% possuem entre 36 a 45 anos; e 25% apresentam entre 46 a 50 anos e com 12,5%, destacamos apenas 1 na faixa de 51 a 55 anos de idade. Pelos dados expostos, a maioria desses professores (as), estão acima dos 36 anos e abaixo dos 55, desse modo, acreditamos que esses

professores (as) já possuem uma área de atuação definida, evidenciando também a maturidade e o crescimento nos últimos anos, é perceptível que com o evidenciado, esses profissionais possuem o desejo de permanecerem atuando na mesma área da educação básica.

Quanto à formação, verificamos que todos possuem licenciatura. E, apenas 2 (dois) destes, possui curso de pós-graduação *lato sensu*. Assim, acredita-se que estes profissionais apresentam competências e habilidades para uma prática docente coerente aos preceitos regidos pelos documentos legisladores (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à formação continuada apenas um dos profissionais entrevistados possui formação continuada em Libras, o que representa 12,5%, enquanto os demais não apresentam formação continuada na referida área, correspondendo a 87,5%. A formação continuada, é entendida como uma forma de aperfeiçoamento profissional que capacita os professores de acordo com sua escolha de programas educacionais e suas afinidades (SANTOS, 2012; GARCIA, 2013). Sabemos da importância de buscar novos conhecimentos, e ainda, aprimorar competências já existentes, com vistas a possibilitar aos estudantes uma educação de qualidade e equidade que atenda as exigências da educação no cenário atual. Educação essa que exige habilidades e competências exemplares, e para que se desenvolva essas características, é necessário uma formação na área de atuação e a experiência, sendo assim, esses profissionais atenderão aos requisitos da educação básica, contemplando a todos os indivíduos.

No que se refere a situação funcional desses educadores (as), todos são efetivos e atuam em sua área de formação. Na nossa compreensão, o atendimento de alunos surdos não parece ser um foco desses profissionais, pois, um agravante observado é que apenas 1 (um) dos entrevistados, teve o interesse em buscar uma formação continuada na área em questão. Ao serem indagados sobre cursos de formação continuada na área de Libras, percebemos que o interesse pelo aprendizado não eram as suas prioridades. Sobre isso, vários pesquisadores (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; FERNANDES, 2006; LACERDA; SANTOS, 2011), afirmam que o conhecimento na língua é necessário, pois diante deste, poderão emergirem em sua cultura visual, refletir sobre as identidades surdas e suas características e ainda, em sua prática docente adotar estratégias assertivas e eficientes que atendam às necessidades linguísticas deste alunado.

Aprimorando essas informações, especificamos no quadro a seguir o “Perfil Individual dos Professores”, e para cada um dos participantes, com o propósito de resguardá-los, utilizamos nomes fictícios, sendo possível assim manter o seu anonimato.

4.1.1 Perfil Individual dos Professores

Dando sequência a análise da categoria “Perfil dos Professores”, no quadro abaixo descrevemos esse perfil de forma individualizada com base nos dados coletados.

Quadro 3: Perfil Individual dos Professores.

Participante	Idade	Licenciatura	Tempo de Serviço	Disciplina de atuação
Sapheara	44	Matemática	1 a 5 Anos	Matemática; Religião
Blue Ear	47	História	1 a 5 Anos	História; Religião
Eco	45	História	1 a 5 Anos	História
Makkari	47	Matemática	1 a 5 Anos	Língua Portuguesa
Calculus	54	Língua Portuguesa	6 a 10 Anos	Língua Portuguesa; Educação Física
Emma Coolidge	42	Língua Portuguesa	1 a 5 Anos	Língua Portuguesa
Harriet	45	Geografia	1 a 5 Anos	Geografia; Ciências; Arte
SuperDeafy	45	Matemática	1 a 5 Anos	Educação Física

Fonte: Dados do questionário, 2022.

No quadro 3, é possível observar que o Calculus apresenta maior idade, e com a menor idade a Emma Coolidge. Dessa forma, acreditamos que todos os indivíduos apresentam uma idade compatível com uma maturidade pedagógica, com base no ciclo do magistério. No quesito formação, como já pontuado, todos possuem graduação, contudo, destacamos que *Blue Ear* e *SuperDeafy* possuem Pós-Graduação em História e Educação Física, respectivamente.

Sobre essa distribuição, os professores *Sapheara*, *Makkari* e *SuperDeafy*, possuem licenciatura em matemática e lecionam além da disciplina de formação, em outras disciplinas (Religião, Língua Portuguesa, Educação Física), como cargas complementares. Destacamos que, *Sapheara* é formada em matemática e atuante na mesma área e como complemento de cargas horárias leciona o componente Ensino Religioso. *SuperDeafy* possui pós-graduação em educação física e atua nesta mesma área. Já, *Makkari* é formada em Matemática, no entanto, atua com o ensino de Língua Portuguesa.

Os profissionais, *Blue Ear* e *Eco*, possuem graduação em História e apenas o *Blue Ear* possui Pós-Graduação, ambos atuantes em suas respectivas áreas de formação, e apenas o *Blue Ear* atua com o Ensino Religioso como carga complementar. E, os docentes *Calculus* e *Emma Coolidge* licenciados em Língua Portuguesa, atuam nesta mesma disciplina, vale ressaltar que

Calculus também atua com Educação Física, como carga complementar. E, por último, *Harriet* é licenciada em Geografia, atua com a disciplina de formação e nas disciplinas de Ciências e Arte.

Ou seja, diante das informações, percebemos que muitos destes indivíduos, atuam em diferentes áreas que fogem da sua área específica de formação, o que não deixa de ser menos eficaz o ensino e aprendizagem, sabemos que como profissionais da educação é importante manter um nível de conhecimento sempre em construção e atualizando-os para esses se encaixarem e se adaptarem as necessidades existentes (TEIXEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2011).

Nesse cumprimento de cargas horárias, a contabilização não se dá somente como horas a serem cumpridas, mas sim como acréscimo de valores ao nível de formação e tempo de atuação desses profissionais, bem como valorização da capacidade e da mudança de alteração dos profissionais atuantes, sobre este aspecto, podemos considerar que, a forma de encararmos os conhecimentos e ao imprevisível, usamos de conhecimentos datados, tantos aqueles que podem ser atemporais levando em conta o contexto do que se é analisado, bem como aqueles conhecimentos que constantemente mudam também por conta da atualidade, esses, são aqueles que devemos estar atentos à sua datação, já que em relação do conteúdo abordado e como pesquisadores, devemos sempre estar atentos.

Esses saberes entram também no quesito de formação continuada, ou pós-graduação e especializações que esses professores podem estar procurando, já que esses devem estar preparados e atualizados para as adversidades da atuação docente. Como já citado anteriormente, a maioria dos professores exercem atividades em outras disciplinas como complementação de cargas horárias curriculares, sendo que essas, deveriam ser destinadas a momentos de capacitações, ou de planejamentos entre os próprios profissionais da educação. Nesse aspecto, compreendemos que este cenário é preocupante, o que por sua vez, é comum na prática de muitas instituições, atribuir componentes curriculares que fogem das competências adquiridas na formação inicial deste profissional o que pode ocasionar uma prática de ensino frágil.

Quanto ao tempo de atuação desses professores (as) na educação básica: 87.5% dos professores (as), possuem entre 1 a 5 anos de atuação na área, outros 12.5 % entre 6 a 10 anos. Dado a análise, podemos observar que todos já possuem experiência de atuação, o que pode beneficiar em sua prática docente, contudo, de maior tempo, relaciona-se com o que apresenta a maior faixa etária.

Sintetizando as informações do quadro 3, nesse viés, observa-se que as graduações e pós-graduação vão de desencontro com o contexto da educação de surdos, dados preocupantes, que não se diferencia da maioria das regiões brasileiras, apontam as pesquisas (GARCIA, 2013; LACERDA; SANTOS, 2011). No entanto, evidencia-se com base nos dados deste estudo, que pelo tempo de formação e atuação deles, a realização de formação continuada deveria estar presente em suas práticas docentes, indo de encontro as competências que abrangessem as singularidades do PAEE, no caso dos surdos, a aquisição de uma nova língua.

Nesse sentido, apenas 12,5% que representa 1 (um) profissional apresentou essas competências, em nível básico, com base nos instrumentos, este profissional mostrou-se preocupação quanto ao aprendizado e aprimoramento de sua prática, diante disso, buscou o conhecimento sobre as peculiaridades desse grupo social. Exposto isso, nos inquietamos em saber como as peculiaridades deste público vêm sendo contempladas nesse espaço, como a sua língua natural, a Libras, vêm sendo apresentada ou não para estes estudantes, como as estratégias metodológicas vêm sendo utilizadas por estes docentes e, por fim, como a aprendizagem destes indivíduos vem acontecendo.

E, em relação como se dá essa prática docente com o PAEE no contexto da sala de aula, demonstraremos no quadro a seguir.

4.2 PRÁTICA DOCENTE COM O PAEE - ESTUDANTE SURDO

Na sequência, apresentamos por meio desta categoria, as subcategorias no quadro 4, que se relacionou com as ações didáticas do (a) professor (a) e o papel desenvolvido com o atendimento a alunos do PAEE, especificamente o estudante com surdez e, como isso vem acontecendo nas instituições participantes deste estudo. Nesta, evidenciamos como o processo de ensino e aprendizagem destes educandos surdos vêm se comportando em meio a sua realidade. Vejamos no quadro a seguir.

Quadro 4: Prática Docente com o PAEE.

		Quantidade	%
Dificuldades para a Permanência do aluno surdo	Sim	8	100%
	Não	-	0%
Comunicação em Libras pelo Docente	Sim	1	12,5 %
	Não	7	87,5%

Participação em reuniões pedagógicas	Sim	8	100%
	Não	-	0%
Profissional Tradutor e Intérprete de Libras	Sim	7	87,5%
	Não	1	12,5 %
Formação continuada em Libras	Possui	1	12,5%
	Não Possui	7	87,5%

Fonte: Dados do questionário, 2022.

4.2.1 Permanência do Aluno Surdo

Em relação a esta primeira categoria, com bases nos dados colhidos via instrumentos, percebemos que a permanência destes alunos nas escolas regulares vem levantando debates entre pesquisadores e envolvidos diretamente no processo de escolarização. Todos os participantes apontaram que isso tem sido um dos entraves para que o processo de inclusão aconteça de forma eficiente. Reconhecem que o acesso foi facilitado pelas políticas públicas, no entanto, as condições para promover essa escolarização tem sido um dos obstáculos emergentes.

Um dos pontos apresentados, faz referência a ausência de qualificação dos professores para lidar com a diversidade envolvida. Delimitando para o aluno surdo, as singularidades linguísticas são ainda maiores, pois trata-se do uso de duas línguas no mesmo espaço, onde se apresenta outro agravante, alunos que chegam as escolas sem conhecer a sua própria língua natural. Estudos (QUADROS, SCHMIEDT, 2006; LACERDA, 2006; SANTOS, 2012) indicam que 97% destes sujeitos nascem em lares ouvintes, o que sofre forte influência da Língua Portuguesa, ocasionando neste caso, o não desenvolvimento nem de uma e nem da outra, o que é evidenciado as dificuldades na escola regular.

Portanto, para que haja o alcance desta aprendizagem pelos envolvidos, e observa-se que, é de suma importância a forma de como será mediado esse ensino, ou seja, quais as práticas metodológicas deverão ser utilizadas, a sua aplicabilidade e as especificidades envolvidas para o atendimento ao PAEE. Voltamos mais uma vez para o aluno surdo, público deste estudo, as singularidades linguísticas devem estar presentes, bem como recursos viso-espacial, pois é através deste canal que a comunicação e expressão são possíveis. Entende-se que a cada execução, à prática de ensino se remodela, aprimora-se e assim, o processo de ensino e aprendizagem se conectam e apresenta resultados. Pois, a educação é responsável pela construção e evolução do ser humano perante a convivência com os demais havendo a troca de

experiências. Reafirmando isso, a educação é um dos principais instrumentos na construção e recriação do ser humano no meio social (LACERDA, 2006).

Assim, diante de todas as dificuldades existentes, a permanência do aluno surdo no espaço educacional regular apresenta lacunas e obstáculos na execução de uma proposta que atendam às suas singularidades. Situação essa que preocupa os professores em sua prática, dentre eles, os pontos mais evidenciados em suas respostas foram: a falta de intérpretes, recursos didáticos e tecnológicos, intérpretes de Libras qualificados e trabalho colaborativo entre todos os profissionais do espaço, bem como incentivo a qualificação profissional.

Nessa senda, mesmo que haja políticas públicas que garantam o ensino regular ao PAEE, claramente as dificuldades são apontadas pelos professores, com grande preocupação sobre como as condições podem ser favoráveis para a permanência destes alunos no ensino regular e as suas necessidades educacionais atendidas. Nesse processo, ressaltamos o discurso preconizado pela PNEEPEI (2008), que assegura a inclusão dos alunos surdos em escolas regulares, ou seja, a sua matrícula na escola comum, para assim se necessário no contra turno desfrutar do AEE/SRM. Diante disso, percebemos que mesmo com a referida política de governo, as dificuldades desses professores são notáveis e urgentes, haja vista, a urgente necessidade de promoção de uma prática assertiva.

Reforçando essa questão, Lacerda (2006), complementam que diante das lacunas e entraves notadamente enfrentados pelos professores, situação essa que, se estendem a diversos, podendo dizer a maioria dos municípios brasileiros, é necessário a reorganização do currículo escolar, adaptações de materiais didáticos-pedagógicos específicos que atendam o canal de comunicação do aluno surdo, a utilização da Libras e, as suas especificidades. Então, a realidade evidenciada é que os obstáculos são notórios, porém, às ações para minimizá-las são tímidas e a sensação que aparenta para eles é que a muita coisa para alterar esse cenário não é levada em consideração.

4.2.2 - Comunicação em Libras pelo Docente

Nos espaços educacionais envolvidos neste estudo, verificamos que a comunicação em Libras, ou seja, o seu uso por parte dos docentes é preocupante, pois da amostra total, apenas 12,5% conhece e faz o uso com seus alunos, destacamos que este apresenta nível básico, mas já reconhece os benefícios sobre esta utilização. E, 87,5% não conhece a língua de sinais. Diante deste cenário, demonstra a dificuldade de uma abordagem metodológica assertiva para mediar

o conhecimento com os alunos surdos, o que evidenciará as suas dificuldades para aquisição do conhecimento e o não êxito em sua escolarização nos níveis da educação básica.

Pois, a não circulação da língua no espaço escolar, ocasionará grandes prejuízos a estes indivíduos. Sabemos da importância da relação aluno surdo e professor durante o processo de ensino e aprendizagem. É oportuno destacar que o ensino é de responsabilidade do docente (LACERDA, 2006), outros atores podem colaborar com a sua prática docente, mas esse papel precisa estar claro a este profissional.

A comunicação é a peça fundamental para manter o equilíbrio, ainda mais quando se trata da educação básica e de uma diversidade de públicos. Percebemos que, a comunicação é ainda um obstáculo nas escolas de Grajaú, principalmente, aquelas que se encontram matriculados alunos surdos. Pois, em tempos atuais, é injustificável que a “inclusão” seja somente uma palavra bonita, dita ou escrita nas paredes e documentos escolares (LACERDA, 2006).

Diante de tantas reivindicações e movimentos sociais de grupos intitulados minoritários, neste caso os surdos, percebe-se que as escolas e seus gestores ainda estão caminhando lentamente para se reorganizarem em suas práticas, para então ofertarem uma educação inclusiva de qualidade por meio de um currículo que atenda às suas especificidades, considerando a Libras como a primeira língua do surdo, fato esse já assegurado por importantes legislações (BRASIL, 2005; BRASIL, 1996; BRASIL, 2021).

É relevante destacar que, é obrigação das instituições de ensino, juntamente com a regulamentação do Estado aplicar as políticas públicas que realmente incluem o aluno com deficiência, pois, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de sua inteira responsabilidade, como é decretado pela Constituição Federal de 1988 (RESOLUÇÃO CNE Nº4/2009, BRASIL, 2009). E mais uma vez, destacamos que para o aluno surdo, o AEE, deve ser estruturado nos três momentos didáticos-pedagógicos (DAMÁZIO, 2007), conforme preconiza a PNEEPEI (2008), pois esta política rege a inclusão destes estudantes nas escolas comuns regulares.

4.2.3 - Participação em Reuniões Pedagógicas

Quanto à participação em reuniões pedagógicas, todos os professores participam deste momento. Diante disso, enfatizamos a importância da participação de todos os envolvidos com o processo de ensino destes estudantes, para que seja possível desenvolver planejamentos

estratégicos que melhorem a qualidade de ensino de forma ampla e que engloba todas as necessidades da grande diversidade de alunos da educação básica.

No entanto, todos os entrevistados afirmam que durante estes momentos, percebem a falta de interesse por parte de alguns integrantes na aprendizagem da língua (Libras), cultura e identidade surda, bem como o fortalecimento de ação colaborativa entre os professores, então, uns se preocupam, outros não. Desse modo, evidencia-se que existem esforços por parte de alguns, então, aqui cabe a gestão atuar fortemente visando a conexão entre todos os envolvidos nesse processo, para que seja ofertada uma prática docente inclusiva e com equidade.

Assim, acreditamos que a participação dos professores nas reuniões pedagógicas como parte integrante do processo educacional é essencial, pois acredita-se que são nesses momentos que devem ser discutidas formas metodológicas de inclusão e integração dos alunos surdos no ensino regular (LACERDA, 2006; MIRANDA, GALVÃO FILHO, 2012).

Dentro dessa sistematização, percebemos que são seguidas as normas educacionais de encontros do corpo docente destes espaços, mas reiteramos que as ações inclusivas deve ser constantemente pautas discutidas nesses momentos por eles, ou seja, abraçadas e fortalecida por todos. E assim, possibilitar e evidenciar a circulação livremente da Libras por todos os envolvidos.

4.2.4 - Profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP)

Para o atendimento aos alunos surdos nas salas regulares, é essencial a figura do Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP), pois ele será o responsável por mediar a comunicação entre professores e demais alunos não surdos. Além disso, com uma atuação colaborativa junto ao professor responsável pelo espaço, contribuirá para uma ação pedagógica inclusiva e com equidade para este público, já que este, conhece as especificidades do aluno surdo e sua língua.

Nessa senda, identificamos que 87,5%, não têm a presença do TILSP em sua sala de aula e, somente 12,5% conta com este recurso. Neste dado expressivo, estes profissionais apontam dificuldades na mediação do conhecimento e a organização de conteúdos que promova a aprendizagem do estudante, apontando que a presença do TILSP facilitaria muito a sua prática, pois os mesmos não detêm de conhecimentos compatíveis com o exigido pela Libras. E, neste caso, não percebe a interação do aluno surdo com os demais, com ele e nem com a proposta pedagógica oferecida pelo espaço.

Sobre isso, Lacerda (2006), aponta que, quando as singularidades do aluno surdo não são consideradas dentro da escola, os prejuízos educacionais são gigantescos, o que respinga na prática docente do professor, por ter sentimentos de incapacidades, fortalecendo um ciclo negativo no processo de inclusão.

Sobre essa figura importante no processo de inclusão escolar do aluno surdo (PNEEPEI/2008), enfatizamos que não é papel do intérprete ser um facilitador do ensino e sim um mediador da comunicação entre o professor e aluno, sendo um elo que interliga os dois, ao mesmo tempo o intérprete pode garantir ao aluno surdo a participação em sala de aula regular, colocando em efetividade o processo de inclusão. Nesse sentido, reiteramos que não é papel dele ensinar o aluno, por isso a importância de ambos os sujeitos, o professor e o TILSP terem isso bem definidos em suas funções didáticas.

Retomamos ao caso dos 7 (sete) docente que não conta com o TILSP em sua sala. Neste, representa uma grave falta de recursos de pessoal e uma falha no seguimento e aplicação de políticas educacionais em sala de aula, o que por sua vez ocasionará no insucesso escolar destes estudantes com surdez.

Nesse sentido, nos arriscamos a afirmar que a inclusão está comprometida, pois além dessa atuação do TILSP, outros elementos se fazem importantes para que de fato afirmemos que a inclusão está sendo eficiente, como um currículo direcionado, formação de profissionais, materiais didáticos etc. Caso isso não seja evidenciado, a inclusão apresenta falhas e vai de encontro com o preconizado pela Constituição Federal de 1988, a qual em seu Art. 205 explicita ser um direito de todos uma educação de qualidade, sendo parte fundamental da vida em sociedade.

Entretanto, a educação para pessoa surda, exigirá muitas ações a serem estabelecidas, partindo *a priori* de um currículo inclusivo, a presença do TILSP garantirá uma comunicação assertiva, a presença de aspectos inerentes a língua e sua cultura, bem como auxiliará os professores para a adoção de estratégias metodológicas que considerem o visual desta língua. Assim sendo, o processo será mais eficiente e igualitário, já que a efetividade das políticas educacionais será considerada.

Essas políticas que sustentam o direito de alunos surdos e tantos outros com necessidades específicas que mesmo sendo integradas ao ensino regular, não são de fato incluídas, podendo afetar a forma como esses alunos se relacionam em sociedade e como se desenvolvem academicamente (BRASIL, 2008; DAMÁZIO, 2007:2018).

No ensino em sala de aula é importante que haja uma qualidade de ensino e, para isso, é importante o conhecimento Libras por parte dos professores, assim sendo, a comunicação não

ficaria totalmente dependente do TILSP, já que a relação professor e aluno é essencial nesse processo. Sobre as atribuições do TILSP, ele age como mediador entre a comunicação do professor para com o seu aluno surdo. Entretanto, ter disponível este profissional não elimina a necessidade do professor de conhecer a Libras, para assim, ofertar uma prática docente inclusiva, cabendo a ele, buscar conhecimentos acerca desta língua e colocá-la em prática. O professor constantemente deve fazer reflexões sobre o seu papel nesse processo, deve não só identificar onde estão as falhas, mas deve também buscar formas de melhorar para que não haja falhas (SANTOS, 2012).

4.2.5 - Formação Continuada em Libras

No que se refere a esta subcategoria, visualizamos no referido quadro que, 87,5% dos profissionais envolvidos na amostra não possuem formação continuada e, apenas 12,5% dispõem de curso básico na área de Libras. Sobre esse cenário, verificamos que mesmo estes profissionais atendendo alunos surdos, a busca por qualificação na área de Libras não foi o foco destes participantes. Pois, apenas um teve a iniciativa de buscar conhecer e realizar um curso de Libras, mesmo que em nível básico, visando uma prática docente que pudesse incluir este público.

Estudos apontam (SANTOS, 2012; TEIXEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2011), que a formação continuada tem sua relevância, e uma dela é de adquirir novas técnicas e conhecimentos que irão desenvolver ainda mais o ensino e aprendizagem de seus alunos, passando assim um ensino efetivo onde todos irão ter os resultados esperados. Quanto a formação inicial, como exposto, a obrigatoriedade do ensino de Libras nas instituições públicas ou privados em seus cursos de licenciatura é evidenciada (BRASIL, 2005). Considera-se o ponto de partida, para posteriormente, estes profissionais busquem o aprofundamento dos conhecimentos que regem essa língua, como bem reforçado neste escrito, reconhecida no Brasil. Outro destaque, que acreditamos oportuno destacar, isso não se estende exclusivamente a formação em Libras, percebemos que essa qualificação também não há para as demais singularidades que envolvem o PAEE, ou seja, para os demais grupos, o que reafirma que os obstáculos crescem e são preocupantes.

Em alguns discursos, por meio da entrevista, identificamos que para muitos, não há a necessidade de terem uma formação nessa área, principalmente, por não encontrarem incentivos para tal ação. No entanto, diante dos estudos realizados ao longo de décadas é essencial que todos os profissionais envolvidos com o ensino do aluno surdo, conheçam as suas

singularidades e, principalmente, a sua língua, pois o desconhecimento gera a exclusão do povo surdo no meio social.

4.3 PLANEJAMENTO CURRICULAR

Dando continuidade ao desenvolvimento desta Análise de Dados, daremos início à subcategoria “Planejamento Curricular”. Plano esse que vêm sendo desenvolvido nas escolas municipais de Grajaú-MA.

Quadro 5: Planejamento Curricular.

		Quantidade	%
Plano de AEE e Gestão Escolar	Sim	-	0%
	Não	8	100%
Estratégias Metodológicas para Aprendizagem do Aluno Surdo	Sim	6	75%
	Não	2	25%
Ausência da Família no Cotidiano Escolar	Sim	4	50%
	Não	4	50%
Dificuldades na Disponibilização de Materiais Didáticos-Pedagógicos	Sim	8	100%
	Não	-	0%
Ausência de Diferenciação Curricular e Avaliações	Sim	1	12,5%
	Não	7	87,5%

Fonte: Dados do questionário, 2022.

4.3.1 - Plano de AEE e Gestão Escolar

Compreendemos que o AEE, é o processo de ensino individualizado que categoriza as dificuldades e facilidades do aluno surdo, proposta essa regida pelo PNEEPEI (2008) para inclusão nas escolas regulares. Nesse processo, são estimuladas as aprendizagens do aluno através dos três momentos didáticos-pedagógicos propostos por esta política via Plano do AEE, orientando a proposta da Gestão Escolar para a SRM.

Sobre o plano de AEE, para Tardif (2002), deve ser em consonância com a Gestão Escolar e com o professor do AEE, o professor de Língua Portuguesa e Libras e o Instrutor de Libras que juntos, devem planejar e criar um plano inter-relacionado que desenvolva todas as capacidades do aluno surdo dentro do AEE e na Educação Inclusiva, esse mesmo que de acordo com a Resolução CNE N°4/2009 (BRASIL, 2009), é de competência desse corpo docente em

articulação com os professores do ensino regular e familiar desenvolver o atendimento necessário ao aluno com necessidades especiais.

É essencial a elaboração deste plano na instituição que vai prestar atendimentos educacionais ao PAEE, nele, são organizados de forma sistematizada o perfil deste estudante, as suas singularidades e necessidades para o desenvolvimento educacional do mesmo. No documento, o progresso deste aluno vai sendo registrado e as ações e/ou intervenções serão traçadas pela equipe, por isso, a sua elaboração e alimentação é muito importante.

Sobre este aspecto, todos os entrevistados (100%) apontaram que não participam do planejamento curricular para o Plano de AEE e Gestão Escolar, conforme propõe a Resolução citada acima. Sobre este dado, percebemos as fortes lacunas existentes na escolarização do estudante surdo nestes espaços e o comprometimento de sua aprendizagem, já que aparentou que não lhe é praticado e pensado estratégias metodológicas que vão de encontro as singularidades deste público, o que nos faz pensar que a metodologia é única e favorece a maioria dos estudantes, aqueles que não são surdos.

Entretanto, frisamos que a elaboração deste importante documento é necessária e exigida pela PNEEPEI. Em sua elaboração é importante que haja a participação do professor regular, e assim sejam evidenciados o trabalho colaborativo e a intencionalidade, no entanto, não é uma obrigatoriedade. Sendo assim, esse processo é importante para que haja uma correlação de plano estratégico para o ensino e aprendizagem do aluno, trabalhando assim com todo o corpo docente escolar.

4.3.2 - Estratégias Metodológicas para Aprendizagem do Aluno Surdo

Na educação inclusiva, os métodos didáticos visuais utilizados são de fundamental importância para o ensino e aprendizagem do aluno surdo, nesse processo, as especificidades da língua e da cultura surda deve se fazer presente na prática docente e pedagógica do professor e da escola.

Sobre este aspecto, conforme apontado anteriormente, apesar da maioria dos entrevistados não apresentarem conhecimento profundo na língua, todos acreditam que com as orientações do TILSP e a sua presença ativa nesse processo de escolarização o ensino e aprendizagem destes indivíduos teriam mais sucesso. Contudo, reconhecem que por não conhecerem afundo a língua, a sua cultura e identidade, sentem dificuldades em delinear uma proposta totalmente assertiva, caso esse que, vem sendo amenizado em decorrência de orientações preliminares de outros profissionais que conhecem um pouco da língua, materiais

disseminados em diversos espaços midiáticos e, de profissionais atuantes em outras instituições, a qual compreendem a sua essencialidade na sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, as metodologias usadas na educação inclusiva, devem atender as especificidades linguísticas e visuais do aluno surdo, cabe a cada docente traçar, reorganizar, aprimorar e/ou criar situações de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento educacional deste indivíduo, e observar se a sua estratégia metodológica tem proporcionado a ele o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para ofertar uma prática docente assertiva, eficiente e inclusiva, com vistas a equidade de todos os alunos. Para isso, todos devem estar presentes e engajados nesse processo.

O que nos leva a refletir que, o trabalho colaborativo é essencial para a oferta de uma educação inclusiva, principalmente, para aqueles estudantes do PAEE/SRM. As propostas didáticas da sala regular e da SRM são diferenciadas, mas possuem um objetivo em comum, a aprendizagem do aluno surdo, por isso, reforçamos mais uma vez que este espaço (SRM) não pode ser visto apenas como sala de reforço. Assim, quando existe o envolvimento intencional destas duas práticas docentes, aumentam as possibilidades de sucesso escolar destes sujeitos.

Nessa direção, a busca de recursos para desenvolver metodologias próprias e com ações inclusivas, deve estimular cada professor a investigar a necessidade do aluno e, assim, identificar as suas dificuldades, cabendo a ele e em conjunto com demais profissionais da escola, avaliar a necessidade de complementação e/ou suplementação com AEE no contra turno. Isso sendo constatado, as propostas de ambos os professores (classe regular/SRM) devem ser pensadas em conjunto.

Nessa senda, recorreremos mais uma vez a grandes estudiosos da área (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010), que reforçam que deve haver uma metodologia de aprendizagem que esteja em consonância com o vivenciado, que se use um método investigativo para saber das necessidades do aluno a partir de sua realidade e que a *posteriori* possa ser sistematizado ações inclusivas para o seu desenvolvimento educacional.

No caso do aluno surdo, isso é bastante oportuno, principalmente, quando este estudante tem conflitos de línguas em seus domicílios. Portanto, estratégias metodológicas e as singularidades linguísticas do aluno surdo deve ser pauta constante nos planejamentos e nas ações a serem desenvolvidas por ambos os professores.

Reforçando, recorreremos a Damázio (2007), que afirma a importância de considerar os três momentos didáticos pedagógicos para o AEE para estudantes Surdos, buscando compreender as especificidades deste grupo minoritário e o processo de escolarização partindo

das diretrizes regidas pela PNEEPEI (2008). Para tanto, deve serem aplicadas estratégias e métodos assertivos, inclusivos e com equidade a este grupo.

4.3.3 - Ausência da Família no Cotidiano Escolar

Reconhecemos que a educação é um grande fenômeno que se movimenta constantemente, com isso, vai exigindo de todos um engajamento maior, neste aspecto, a parceria da família é prevista e necessária na escolarização dos estudantes brasileiros, temática essa bastante discutida e estimuladas pelas instituições escolares. Os conhecimentos prévios dos alunos é algo presente nas disciplinas em suas respectivas grades curriculares nos cursos de formação inicial de professores, ou seja, a sua valorização por parte dos professores. E, a constatação de conhecimentos baseados inclusive no senso comum, para então, partir para o conhecimento científico e o seu aprimoramento.

Para tanto, evidenciamos que a participação familiar no desenvolvimento educacional dos estudantes, é ainda um caminho dividido, pois, 50% dos professores afirmaram que a família acompanha esse desenvolvimento, principalmente em reuniões, quando são convocados, enquanto os demais afirmam que são ausentes na aprendizagem dos alunos.

Como dito anteriormente, o envolvimento da família no processo de escolarização é essencial, a sua participação deve ser ativa e engajada em todos os momentos, não limitando apenas quando chamados pela direção escolar. Assim sendo, os benefícios serão maiores e os resultados poderão ser bastantes animadores.

Evidenciamos que no caso do aluno surdo, o envolvimento é mais que necessário, pois estamos diante de um sujeito que possui uma língua, uma cultura e uma identidade diferente da sociedade majoritariamente ouvinte, e que todos estes aspectos necessitam serem considerados em seu processo de escolarização. Sobre isso, Perlin e Strobel (2008) aponta que no caso deste grupo, o acompanhamento mais de perto de familiares se encontra em desfalque, apesar de ser considerado um dos papeis mais importante no ensino e aprendizagem, pois, são peças fundamentais na construção pessoal e social dos mesmos (PERLIN; STROBEL, 2008).

4.3.4 - Dificuldades na Disponibilização de Materiais Didáticos-Pedagógicos

Neste quesito, o acesso aos materiais Didáticos-Pedagógicos é um forte entrave em suas práticas docentes. Todos os entrevistados, inclusive, o que possui o curso básico de Libras, afirmaram terem dificuldades de manuseio de alguns, principalmente, aqueles que são

específicos para o ensino da língua e, o acesso a outros que deveriam ser disponibilizados pelo espaço escolar, reforçando a tese de que o conhecimento e funcionamento destes são essenciais. Como já discutimos antes, a escolarização do aluno surdo envolve uma língua totalmente visual e para o atendimento com eficiência são necessários recursos e materiais visuais e bilíngues durante a sua aprendizagem.

Sabemos que para exercer uma educação de qualidade, principalmente voltado para o PAEE, devem ser disponibilizados materiais que possam estimular e potencializar os conhecimentos dos alunos, caso contrário, a falta desses recursos pode gerar grandes prejuízos.

Destacamos a importância de haver um ensino de qualidade para todos os alunos, inclusive para os surdos, e para que seja efetivo, é importante que haja práticas inclusivas junto à prática docente ativa (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010). Nesse caso, podemos perceber que se não há disponibilização de materiais Didáticos-Pedagógicos, o ensino e aprendizagem pode não ser efetivo e de certa forma não está promovendo a inclusão, pois o não uso de materiais adaptados para desenvolver a capacidade do aluno pode ser uma das lacunas preocupantes, principalmente quando se trata de estudantes surdos e seu processo de escolarização em espaços educacionais comuns.

Nessa perspectiva, trazemos Santos (2012) para contribuir com essa afirmativa, o autor enfatiza que, os docentes e a instituição escolar devem reorganizar suas práticas pedagógicas para que haja materiais didáticos adaptados, para que assim, seja uma educação inclusiva, efetiva e com equidade para o aluno surdo.

4.3.5 - Ausência de Diferenciação Curricular e Avaliações

No planejamento curricular docente, há a ausência de diferenciação curricular e avaliações, é o que foi constatado nos instrumentos. Segundo os entrevistados, apenas, 12,5% assegurou que em alguns momentos, dentro do cenário de domínio dessa língua realiza diferenciação em sua prática e em seus instrumentos avaliativos, levando em consideração alguns aspectos da língua, enquanto 87,5% afirmaram que não, ou seja, a proposta metodológica aplicada é única e está direcionada para todos, os surdos e os não surdos. Vemos aqui, que no espaço escolar existe uma diversidade de públicos, deste modo, para tornar o ensino e aprendizagem mais acessível é necessário as adaptações e reorganizações didáticas, contudo, a realidade de Grajaú mostra que a maioria dos professores não estão preparados para atender as necessidades linguísticas do aluno surdo, o que vem inviabilizando a sua aprendizagem apontaram os instrumentos.

Nesse âmbito, no que tange a diferenciação curricular, para uma melhor acessibilidade do aluno surdo, de acordo com a Instrução Normativa, é considerado para otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, a existência da diferenciação curricular, com vistas a alcançar as expectativas criadas para ele, tem-se que focar em desenvolver a partir das habilidades e conhecimentos já existentes para assim planejar novas estratégias (BRASIL, 2020).

Nesse entendimento, devem participar não só o professor, mas os familiares, o próprio estudante e todo o corpo docente, no entanto, essa instrução normativa é voltado para o atendimento dentro do AEE, não existe nenhuma especificação de diferenciação curricular voltado para a educação inclusiva na classe regular. Entretanto, quando se trata da educação inclusiva cabe ao professor responsável em conjunto com os responsáveis pelo AEE e a instituição escolar, planejar métodos curriculares e avaliações que possam potencializar o ensino e estimular a aprendizagem do aluno (CANDAUI, 2011).

4.4 A Percepção dos Professores sobre as Políticas Educacionais Inclusivas

Mediante todo o contexto apresentado sobre a participação dos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva no ensino regular, nesta subcategoria, delimitou-se para as dificuldades no acesso e permanência dos alunos ao AEE/SRM, na carência de instrumentos que causa a defasagem na aprendizagem dos mesmos, entre outros aspectos. Além das dificuldades dos mediadores em suas execuções pedagógicas, incluindo a ausência de materiais para a aplicação do ensino e aprendizagem. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6: A Percepção dos Professores sobre as Políticas Educacionais Inclusivas.

		Quantidade	%
Inviabilização para a Acessibilidade do Aluno Surdo	Recursos	8	100%
	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	8	100%
Principais Desafios Enfrentados pelos Professores	Falta de intérprete	7	87,5%
	Comunicação com os alunos	1	12,5%

Fonte: Dados do questionário, 2022.

4.4.1 - Inviabilização para a Acessibilidade do Aluno Surdo

Esta subcategoria condensa alguns pontos tratados anteriormente, que será reforçado e aprimorado a partir daqui. Dentre o já discutido, a acessibilidade do PAEE vem sendo pautas constantes em discussões em que esse público faz parte. Na atualidade, ainda é possível visualizar situações de alunos que tem a sua entrada (matrícula) dificultada. No caso do público-alvo deste estudo, os surdos, a sua permanência vem apresentando diferentes obstáculos, dentre eles, a presença do TILPS.

Desse modo, evidencia-se no cenário educacional brasileiro diferentes políticas públicas inclusivas direcionadas para o PAEE. Em se tratando da pessoa surda, muitas conquistas vêm sendo apresentadas a comunidade surda brasileira, em destaque, a inclusão na LDBEN (2021), que trata da educação bilíngue para Surdos, modalidade essa que trará futuros desdobramentos a educação deste grupo. Mas como dito, futuramente veremos como esse cenário será visualizado por toda a sociedade.

Voltando para a PNEEPEI (2008), contexto político deste estudo, a inclusão deste grupo vem sendo constado nas escolas regulares brasileira, o acesso ampliou-se, conforme apontou dados do Censo Escolar (2020), que mostrou que as matrículas voltadas para a educação especial, aumentou de 2008 para 2019 cerca de 79,8%. Totalizando 696 mil em 2008 para 1,25 milhões em 2019, desses dados apenas 376 mil se refere à matrículas na educação regular, em 2019 esse número aumenta para 1,1 milhão (BRASIL, 2020).

Dos alunos da educação especial em 2019, cerca de 87,2% estão matriculados em classes comuns, e 12,8% em escolas especializadas. Desse total, ao que se refere aos alunos com surdez, em 2015 constam 29.247 mil alunos matriculados e, em 2019, o número decai para 24.705 (BRASIL, 2020).

Ainda sobre o Censo (2020), quanto a participação dos alunos com necessidades especiais no AEE, entre 2009 a 2019, de 20,3% passa para 38,7% respectivamente, esses dados representa um aumento de 129,7 mil para 484,2 mil, correspondendo a 273,3% de aumento entre 2009 a 2019. No entanto, como mostrado pelo Censo Escolar, dos 87,2% matriculados na educação regular, apenas 38,7% participam do AEE, enquanto 61,3% não participam, (BRASIL, 2020).

Contudo, a permanência dos mesmos vem sendo preocupação constante para eles e seus representantes. Ao ingressar no ensino regular há além das limitações pessoal do aluno e dos professores em relação a comunicação, um desconhecimento ao se tratar de um ensino inclusivo, evidenciando grandes obstáculos que dizem respeito a prática docente. Estudos

apontam que, a inserção da Libras precocemente seria significativa, o que, por conseguinte, facilitaria a aquisição de uma segunda língua em sua modalidade escrita, a LP. Na vida escolar, a Libras circulando livremente em seu processo de alfabetização a criança surda poderiam ter resultados satisfatórios (LACERDA, 2006).

Neste aspecto, a Libras deve se fazer presente na vida do estudante com surdez e dos responsáveis pelo ensino. Como parte do processo de inclusão, neste caso, caberia a instituição escolar junto a Secretaria de Educação e às escolas do município, fornecerem ações pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, cursos e oficinas, voltados para os alunos, para os pais e, principalmente, para o corpo docente, reforçando aos envolvidos o trabalho colaborativo necessário para o alcance de estratégias metodológicas assertivas e ainda, promovendo a visibilidade da língua, do povo surdo e comunidade surda.

Quanto aos recursos pedagógicos disponibilizados para a aplicação do ensino e aprendizagem na sala de aula regular, por unanimidade, todos os participantes afirmaram que não há. Assim, um obstáculo significativo que contribui para uma prática docente frágil. Nesse sentido, fica evidente que além da ausência de recursos, as propostas metodológicas para o atendimento deste público também não são evidenciadas.

Por ser uma língua visual, desde o seu reconhecimento, por meio das pesquisas, observa-se o crescimento de materiais didáticos pedagógicos para o ensino de Libras, jogos educativos para trabalhar a datilologia, alfabeto manual e, diferentes sinais e sua contextualização, além dos físicos, dispõe no mercado de um acervo expressivos de recursos online, no entanto, estes não são apresentados aos espaços envolvidos neste estudos, muito menos ações para qualificar os mesmos para fazerem uso consciente em seu cotidiano escolar (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, para os professores desenvolverem as suas práticas inclusivas dentro da sala de aula e se adequarem à realidade que a escola lhe disponibiliza, na maioria dos casos, não conseguem adaptarem com o que tem de disponível, o que por sua vez não promove uma prática inclusiva e equitativa.

Durante este escrito, foi reforçado que as Políticas Públicas facilitaram o acesso destes estudantes as escolares regulares (MENDES, 2006). Contudo, com a realidade que lhe é apresentada, a sua permanência vem mostrando dados preocupantes, evidenciando ainda mais um quantitativo de surdos analfabetos, outros que não conseguem chegar ao ensino médio, muito menos ao ensino superior.

Nesse entremeio, para a construção do ensino e aprendizagem significativos, é necessário o uso de ferramentas e recursos que potencializem as habilidades dos alunos. Sobre

isso, Alvez, Ferreira e Damázio (2010), afirmam que para esse desenvolvimento do ensino, a utilização de recursos pedagógicos é essencial, pois com este uso, grandes feitos podem ser evidenciados na escolarização e sucesso escolar destes estudantes, pois a sua aprendizagem poderá ter resultados positivos, principalmente, se seu canal de comunicação for considerado.

Caso o contrário, a acessibilidade destes sujeitos estarão comprometidos e de certa forma inviabilizada, pois ela não se resume apenas ao acesso, mas sim com as condições de aprendizagem que lhe é apresentada. A formação de cidadãos críticos e autônomos devem ser objetivos que contemple a todos.

Outro dado preocupante, faz referência a participação destes alunos no AEE/SRM. O que pode fortalecer o insucesso escolar daqueles que realmente necessitam da complementação e não fazem uso do espaço por diferentes motivos. Nessa direção, nos remete a pensar, se tantos são os entraves encontrados na sala regular, por que este espaço (SRM) não está contribuindo com esse processo? Há a existência de SRM nestes espaços, de forma estruturada? O que falta para ser efetivado? Muitas indagações surgem em nossas mentes, o que desperta para a realização de novos estudos, em busca de novos resultados.

Nessa senda, dos professores participantes da pesquisa, todos (100%) afirmaram que, dos alunos atendidos em suas salas de aula regular, nenhum participa do AEE. Na realidade pesquisada, observou-se que lacunas e entraves se fazem presentes na escolarização destes estudantes e nas práticas dos professores. Contudo, a situação apresentada parece não soar preocupação nos envolvidos, que continuam a realizar sua prática docente sem diferenciar, tampouco, remodelar sua prática de ensino visando o alcance da aprendizagem desse público.

Estudos mostram (Lacerda, 2006), que aqueles alunos que necessitam do AEE (complementação) e não lhe é disponibilizado, apresentará fortes prejuízos na aquisição da sua língua materna e da LP em sua modalidade escrita, pois este atendimento é organizado em diferentes momentos didáticos-pedagógicos que visa favorecer esses processos, principalmente na aquisição da língua majoritária brasileira. Pois o que se visualiza nos resultados de estudos já realizados é que as suas condições linguísticas não são consideradas na sala regular. Por isso, a participação, quando preciso, é fundamental. Caso haja a participação e o engajamento dos professores de ambos os espaços envolvidos, suas condições de aprendizagem serão maiores.

4.4.2 - Principais Desafios Enfrentados pelos Professores

Nas subcategorias mencionadas anteriormente, evidenciou-se diferentes obstáculos encontrados pelos participantes em suas práticas de ensino, desde a ausência de TILSP em sala

de aula, de materiais didáticos-pedagógicos, currículos reorganizados, engajamentos da equipe escolar, as capacitações para o aprendizado da língua viabilizando a comunicação com estes estudantes foi ponto de destaque.

Uma das principais dificuldades é a não disponibilização destas formações, o incentivo e liberação para a realização destas qualificações. Como visto, no quadro acima, 87,5% dos participantes afirmaram não ter a presença de intérpretes em classe, ou seja, o que inviabiliza completamente a comunicação com estes alunos surdos, não tendo outra saída, acaba por excluí-los da sua proposta didática. Como visto, na proposta de ensino regular, a presença do TILSP é essencial, pois ele fará a ponte entre surdos e não surdos, fortalecendo a comunicação de todos os envolvidos naquele espaço didático. Podendo inclusive contribuir de forma significativa com a proposta de ensino dos professores, para que as singularidades dessa população sejam contempladas e a sua aprendizagem notória.

No município de Grajaú, as formações são tímidas, quando há, os participantes afirmam não terem condições de participar, não se percebe, de acordo com eles, o empenho dos gestores em viabilizar essa participação, pois nem eles demonstram interesse em aprender. Sobre este ponto, é oportuno situar nosso leitor que entre os anos de 2021 a 2022, de acordo com dados da Secretaria Municipal do Município envolvido neste estudo, não houve formação continuada e/ou qualificações voltadas para a área da educação inclusiva que envolvesse o ensino de Libras no município de Grajaú, advinda da Secretaria de Educação, ou de órgãos educacionais. E ainda, o número de TILSP na cidade é pequeno, o que compromete o desenvolvimento educacional estudantes surdos grajauenses.

Nesse aspecto, o convívio com estes alunos surdos tem sido difícil, apontaram os participantes, apesar de reconhecerem que o ensino é de sua responsabilidade, mas reconhecem que a categoria precisa de atenção, reconhecimento e valorização. A partir de então promoverem uma prática docente inclusiva.

Por fim, os professores apresentaram em seus discursos que a falta de comunicação com eles (surdos) tem sido o maior entrave no processo de ensino e aprendizagem. Aspecto esse, não comprometendo em sua totalidade um dos participantes (12,5%), que por livre escolha buscou qualificação para que isso em sua sala de aula fosse possível.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para pessoas surdas vem despertando um novo olhar, no que tange a uma oferta com equidade a todo esse grupo, cada vez mais a sua permanência nas escolas regulares

tem instigados pesquisadores a irem em busca de informações e boas práticas para esta oferta em diversas e diferentes localidades. Reconhece-se que alguns avanços favorecerem a sua educação, contudo, muitas fragilidades na oferta pelo sistema brasileiro vêm sendo apresentado nos estudos realizados.

Como recorte, direcionamos a nossa pesquisa para o Município de Grajaú, que ao analisarmos as estratégias metodológicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, percebemos uma grande ruptura na educação básica. É importante entendermos que, a educação, é a ferramenta que molda o individual para o coletivo. Neste fenômeno, os direitos a uma escolarização são garantidos por Lei. E, no que se refere as estratégias metodológicas usadas no processo de ensino que engloba todos em uma sociedade, as singularidades do estudante com surdez devem ser consideradas, não somente deste grupo, mas de todos que compõem o PAEE.

Nosso foco, os surdos, é perceptível que durante todo este escrito, reforçamos as conquistas desta comunidade por meio de diferentes políticas públicas educacionais inclusivas. Entretanto, nesta pesquisa aspectos sobre a sua permanência também tiveram destaques. As pesquisas citadas neste estudo, mostraram preocupações sobre o insucesso escolar de uma grande parte da população com surdez no Brasil. O sucesso de alguns surdos em algumas partes da região deste país ainda é tímido, o que nos leva a acreditar que as lacunas sobre essa escolarização ainda são expressivas, ações para a mudança deste fato precisa do engajamento de todos, inclusive dos sistemas educacionais e os representantes de Estado.

Neste estudo, apresentamos os dados alcançados via instrumentos de coletas de dados, onde após analisados, percebemos que as estratégias metodológicas utilizadas nas escolas envolvidas não atendem as singularidades deste alunado, muitas delas, são planejadas para as pessoas não surdas (ouvintes), ou seja, a maioria que compõe o espaço educacional.

Neste aspecto, o estudo mostrou o despreparo dos professores com a Libras e, principalmente, com o seu uso para a comunicação. Além disso, a permanência deste público vem apresentando falhas, pois a metodologia empregada pelos professores não contempla o canal de comunicação destes sujeitos. Sendo assim, a escolarização não está acontecendo como preconizado nos documentos legais norteadores.

Por conta da formação, muitos professores vêm apresentando uma prática docente deficitária para o público com surdez, pois não dispõem de competências linguísticas na Libras, o que por sua vez, as suas estratégias metodológicas delineadas/planejadas não atendem as suas necessidades. Outro aspecto, que vai de encontro com a formação, trata-se da qualificação de

TILSP, o que o estudo mostrou não haver, então isso respigará na escolarização do surdo no contexto regular de ensino.

Neste caso, crítico, estamos visualizando duas importantes figuras neste processo (professor e TILSP), o que no município pesquisado, parece que o poder legislativo local e seus gestores não têm demonstrado preocupação. E, com isso os anos vão se passando, a educação se transforma, mas as práticas insistem em permanecer da mesma forma, contribuindo para estatísticas não animadoras.

Diante do exposto acima, mediante os dados coletados, verificou-se que as estratégias metodológicas não contemplam a pessoa surda, tampouco, promove a sua escolarização. Fato esse que reforça os dados estatísticos de surdos não alfabetizados e iletrados no país. Outro ponto, foi a formação continuada, esta precisa de atenção e engajamento para a mudança de cenário e de práticas docentes e pedagógicas para o atendimento ao estudante surdo em Grajaú.

A educação destas pessoas anseia por equidade e, principalmente, pelo sucesso escolar deste alunado, para que a sua educação básica seja garantida e, estes possam galgar novas oportunidades para ir além desta etapa, como a educação superior e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*.

Quanto aos objetivos delineados, e a questão central foram alcançadas. E, esperamos que com este estudo, novas pesquisas sejam instigadas, evidenciando a educação de surdos, a formação de professores e o currículo escolar, principalmente, em Grajaú, município esse que necessita urgentemente de novas práticas em suas salas de aula e de valorização profissional aos educadores que fazem e/ou farão parte do processo de ensino destes estudantes.

Nessa senda, reforçamos mais uma vez o nosso desejo que com a leitura desse Trabalho de Conclusão de Curso, outros possam dar destaques a este público, disseminando as boas práticas e sinalizando as fragilidades existentes, pois a partir destas informações, novas ações e novas políticas públicas podem ser organizadas e, outras, se necessário, reestruturadas.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** 2010. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43215/1/2010_liv_cbalvez.pdf > Acesso em 20/02/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. Disponível em: < <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf> > Acesso em: 03/12/2022.

BRASIL, C. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL, **Constituição Federal.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de <http://www.ritmodeestudos.com.br>, 2010.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamentada a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10098 de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dezembro 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm > Acesso em 19/05/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < <https://bityli.com/3cewpE> > Acesso em: 26/04/2022.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1 > Acesso em: 19/05/2022.

BRASIL. Lei Nº LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm > Acesso em: 19/03/2022.

BRASIL. Lei nº. 12.396. **Reorganização parcial da carreira do Magistério Municipal, 2 de julho de 1997.** Disponível em: < <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-12396-de-2-de-julho-de-1997> > Acesso em: 26/04/2022.

BRASIL. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.** RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em: 06/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasília, DF, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 06/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrução Normativa Proen N° 07**. De 04 de Setembro de 2020. Disponível em: < <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf> > Acesso em: 19/03/2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146/2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm > Acesso em 17/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf > Acesso em: 24/02/2022.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília - 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> > Acesso em: 19/02/2022.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial**. PNEE, instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> > Acesso em 16/12/2022.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei N° 9.394, De 20 de Dezembro De 1996.

BRASIL. 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.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, p. 71-92, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 19/02/2022.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, 2011. Disponível em: < <https://curt.link/fMe2hn> > Acesso em: 11/02/2022.

DA SILVA ROBERTO, Lucas; YONEZAWA, Fernando Hiromi. **A Educação Especial Pela Arte Resistindo à Normalização Escolar: Uma Aprendizagem-Criação de Teatro**. Versão 1. 2022-01-10. Disponível em: < <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3413/6189> > Acesso em: 09/05/2022.

DA SILVA, Valéria Simplício; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Surdez, educação e trabalho. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 6-1-16, 2020.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista interdisciplinar científica aplicada**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008. Disponível em: < <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/download/17591/11376> > Acesso em: 09/04/ 2022.

DAMÁZIO Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf > Acesso em: 25/11/2022.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 840-855, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916/7799> > Acesso em: 08/03/2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 19/02/2022.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FIGUEIREDO, Ana Cláudia Mendes de. **A suspensão da Política Nacional de Educação Especial de 2020 pelo STF**. Plataforma JOTA. 2021. Disponível em: < <https://www.escoladegente.org.br/noticias-boletins/suspensao-politica-nacional-educacao-especial-2020-pelo-stf> > Acesso em: 24/02/2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> > Acesso em: 27/04/ 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos; VERGARA, Sylvia Constant. Tipo de pesquisa. **Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul**, 2015. Disponível em: < http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212238_04_cap_05.pdf > Acesso em: 05/12/2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. São Carlos: Edufscar, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérpretes, professores e. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: < http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/Inclusao_Lac erda2006.pdf > Acesso em: 16/12/2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** - São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 30/03/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: < <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> > Acesso em: 12/11/2022.

MIRANDA, Theresinha Guimarães.; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O Professor e a Educação inclusiva Formação, Práticas e Lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.:il. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf> > Acesso em: 20/07/2022.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Ed: Editora Lamparina, Edi: Segunda, ISBN: 978-85-98271-64-4, Ago. de 2008. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/MOREIRAeCALEFFE-OsDesafiosdoEnsinodaDisciplinadeMetodologiadaPesquisanaPs-Graduao.pdf> > Acesso em: 29/10/2022.

MUCK, Gisele Farias; FRONZA, Cátia de Azevedo. **O papel da Libras e da Língua Portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para surdos**. Anais do CELSUL, 2008. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/papel_da_libras.pdf > Acesso em: 06/03/2022.

MÜLLER, Luciene Cristina Paredes; DE SOUZA FRANCISCO, Joseane Aparecida; DOS SANTOS FERREIRA, Giselle Vasconcelos. **Construção, Desconstrução e Reconstrução da Identidade numa Perspectiva Decolonial e Performática**. 3º Cine-Fórum UEMS– Cinema, Literatura, Sociedade e Debate-O Último Ato!, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: < <https://anaisonline.uems.br/index.php/cineforumuems/article/view/7582/7269> > Acesso em: 25/04/2022.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro et al. **Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil**. 2002. Disponível em: <

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251021/1/Nascimento_LilianCristineRibeiro_M.pdf > Acesso em: 17/11/2022.

NEVES, Daiane de Oliveira; MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **A CRIANÇA SURDA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**. Educere – XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26340_12818.pdf > Acesso em: 06/03/2022.

NÓBREGA, Juliana Donato *et al.* **Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, p. 671-679, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/csc/a/thHpRdvFzZNwwHDBrbyMnjb/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 17/05/2023.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar et al. **A importância da formação continuada no rito de passagem de egresso a professor. Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**, v. 1, n. 01, p. 403-418, 2017. Disponível em: < <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4188/4843> > Acesso em: 09/04/2022.

PARRA, Nélio. Planejamento de Currículo. **Revista Escola**, n.5, 1972.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. Florianópolis, 2008. Disponível em: < https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf > Acesso em: 29/03/2022.

PINTO, Neuza Bertoni. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 43-57, 2001. Disponível em: < [file:///C:/Users/User/Downloads/3499-Texto%20do%20Artigo-1492-5728-10-20170406%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/3499-Texto%20do%20Artigo-1492-5728-10-20170406%20(3).pdf) > Acesso em: 06/05/2022.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO. Disponível em: < <https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2012/02/modelo-pei-plano-educacional-individualizado.pdf> > Acesso em: 19/03/2022.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Papirus Editora, 2014. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=sneADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=ensino+individualizado&ots=qGaRWyMq_&sig=WAsxD_8p3H8Q66crwCiQmOjoFIM#v=onepage&q=ensino%20individualizado&f=false > Acesso em: 09/04/2022.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: dos primórdios à contemporaneidade**. Unimontes Científica, v. 13, n. 1/2, p. 19-29, 2011. Disponível em: < <http://ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/105/97> > Acesso em: 03/07/2022.

ROSA, Emiliana Faria. **Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais.** Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 146-157, 2011.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual.** Educação e pesquisa, v. 38, p. 935-948, 2012.

Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 30/03/2022.

SILVA, Edvaldo Feliciano; CAMPOS, Marineide Furtado. **O percurso dos surdos na história e a necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola.** 2017. Disponível em: <

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf > Acesso em: 07/11/2022.

STROBEL, Karin Lilian. **A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas escolas.** ETD-Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2006. Disponível em: <

[https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10174/ssoar-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10174/ssoar-etd-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf) > Acesso em: 03/07/2022.

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

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf > Acesso em: 29/03/2022.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?lang=pt> > Acesso em: 23/04/2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002. Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1755381/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf > Acesso em: 31/03/2022.

TEIXEIRA, Keila Cardoso; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Oito anos da Lei de Libras: nossos desafios atuais para a formação dos professores de surdos.** In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2011. Disponível em: <

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0273.pdf> > Acesso em: 29/04/2022.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar.** Educação e Pesquisa, v. 44, 2018.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Autorização para Realização de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.
Campus Universitário de Grajaú

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Grajaú - MA, ____ de _____ de 2022.

Prezado (a) Senhora (a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **VALMERSON JORGE FERREIRA**, regularmente matriculado(a) no Curso: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Assinatura

Profa. Ma. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
Coordenadora do Curso de Ciências Naturais
Universidade Federal do Maranhão

Consolidar
avanços
e vencer
desafios

Campus Universitário de Grajaú -
-Rua Santa Clara, Antiga Rua do Carroçável, Extrema, 2010 - Grajaú- MA - CEP: 65940-000.
Fone: (98) 3272-9751 - Site: www.ufma.br.

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, concordo em conceder entrevista à **VALMERSON JORGE FERREIRA** estudante regularmente matriculado(a) no Curso: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Grajaú - MA, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do entrevistado

Anexo 3 - Modelo de Plano Educacional Individualizado – PEI

Escola:	
Aluno:	Ano/Série:
Equipe de elaboração:	Período de Elaboração:

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
1. Habilidades acadêmicas [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
2. Habilidades da vida diária [Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
3. Habilidades motoras/atividade física [Coordenação olho, mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
4. Habilidades sociais [Atitudes, comportamentos etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
5. Habilidades de recreação e lazer [Jogos, esportes, passeios etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
6. Habilidades pré-profissionais e profissionais Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades etc.]			

Adaptação do modelo de Romeu Kazumi Sassaki, 1999.

Fonte: The Individual Education Program (IEP), manual compilado pela Northern California Coalition for Parent Training and Information (NCC), s/d.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA**

1. As políticas públicas educacionais garantiram o acesso do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas regulares. Deste modo, como o (a) senhor (a) professor (a) avalia a permanência destes alunos?

2. Os alunos surdos de sua sala dominam a Libras? Como se dá a comunicação entre ele e o senhor (a)?

3. Como você se avalia no uso da Libras? Se sente seguro ao utilizá-la? O que ainda falta?

4. Na sua sala de aula, existe a atuação do Tradutor e Intérprete de Libras, se sim, como é a sua relação pedagógica com este profissional? Caso não, como avalia essa situação?

5. Em sua prática docente, quais as principais barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo?

6. Como você avalia a sua relação com os professores do Atendimento Educacional Especializado? Existe trabalho colaborativo?

7. Quais são as principais metodologias aplicadas pelo (a) senhor (a) para viabilizar a aprendizagem do aluno surdo?

8. O Plano Educacional Individualizado (PEI) ou o Plano de AEE é realizado na escola que você atua? Se sim, você contribui nesse processo de elaboração e alimentação do documento?

9. Os familiares destes alunos surdos se fazem presentes no cotidiano escolar? Você tem acesso facilitado aos mesmos?

10. Em seu planejamento, são contempladas estratégias de ensino para alunos surdos e para os ouvintes? Se sim, como isso acontece?

11. A gestão escolar viabiliza materiais didáticos-pedagógicos para o trabalho com os alunos surdos? Quais? Cite pelo menos dois.

12. Na elaboração das avaliações para os alunos, existe diferenciação para os alunos surdos? Se sim, como isso se dá?

13. Em sua prática docente, você faz uso de recursos facilitadores na mediação da comunicação?

14. Quais são as estratégias metodológicas que você faz uso e que percebe o sucesso em sua realização e o alcance da aprendizagem por este estudante surdo?

15. O (A) senhor (a) professor (ra) reconhece que a aprendizagem do aluno surdo é de sua responsabilidade? Se sim, o que impede esse alcance? Caso não, justifique sua resposta.

APÊNDICE 2 – Roteiro do Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA

QUESTIONÁRIO

1. Nome da Escola de Atuação.

2. Data de Nascimento.

--	--	--

3. Município de nascimento.

4. Reside no Município de Nascimento.

Sim () Não ()

5. Sexo.

Feminino () Masculino () Outros (), especifique _____

6. Qual a sua idade?

- | | |
|----------------------|----------------------|
| a) () 18 a 21 anos. | f) () 51 a 55 anos. |
| b) () 22 a 27 anos. | g) () 56 a 57 anos. |
| c) () 26 a 35 anos. | h) () 58 a 62 anos. |
| d) () 36 a 45 anos. | i) () 63 a 65 anos. |
| e) () 46 a 50 anos. | j) () 66 a 70 anos. |

7. Possui algum tipo de Deficiência ou necessidade especial?

- a) () Sim, Especifique-a _____
b) () Não.

8. Atua em mais de uma escola?

- () Sim, Qual (is) _____
() Não.

9. Sua Escolaridade?

10. Realizou nos últimos dois anos, cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial-Inclusiva?

- () Sim, Qual (is) _____
- () Não.

11. Tempo de atuação com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, especificamente, os estudantes Surdos?

- a) () 1 a 5 anos de atuação.
- b) () 6 a 10 anos de atuação.
- c) () 11 a 15 anos de atuação.
- d) () 16 a 20 anos de atuação.
- e) () 21 a 30 anos de atuação.

Outro, _____

12. Quais as idades dos alunos surdos que você acompanha em sala de aula?

- a) () 0 a 5 anos.
- b) () 6 a 9 anos.
- c) () 10 a 12 anos.
- d) () 13 a 20 anos.

Outro, _____

13. Quantos alunos surdos da sua sala (regular) frequentam a Sala de Recurso Multifuncional (SRM)?

- a) () 1 a 2 alunos.
- b) () 3 a 4 alunos.
- c) () 5 a 6 alunos.
- d) () 7 a 8 alunos.
- e) () 9 a 10 alunos.

Outros, _____

14. Participa da organização do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

- () Sim.
- () Não.

15. Se você respondeu sim na questão anterior, qual a periodicidade que o documento é reavaliado?

- a) () Mensal.
- b) () Bimestral.
- c) () Trimestral.

Outro, especifique-o _____

16. Situação funcional?

- a) () Concursado(a)/Efetivo.
- b) () Contratado Terceirizado.

¹ A partir da nova política, os alunos considerados Público-Alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

c) () Contrato Temporário.

d) () Celetista.

Outro, especifique-o _____.

17. Qual a média salarial?

a) () Até um salário mínimo.

b) () 2 a 3 salários.

c) () 4 a 6 salários.

Outros, especifique-o _____.

18. Qual a carga horária/jornada?

a) () 20hrs.

b) () 30hrs.

c) () 40hrs.

d) () 60hrs.

Outro, especifique _____.

19. Disciplina que atua?

a) () Geografia.

g) () Ciências.

b) () História.

h) () Língua Portuguesa.

c) () Libras.

i) () Arte.

d) () Filosofia.

j) () Língua estrangeira.

e) () Sociologia.

Outros, _____.

f) () Matemática.

20. Participa regularmente das reuniões da escola?

a) () Sim.

b) () Não.

c) () Às vezes.

d) () Nunca.

21. Se respondeu sim, na questão acima, nos informem, as suas opiniões são consideradas?

a) () Sim, minhas opiniões são sempre aceitas.

b) () Sim, são aceitas em partes.

c) () Sim, são aceitas mas na sua aplicação divergem da proposta inicial.

d) () Sim, são aceitas em consenso com as opiniões dos demais docentes.

22. A escola incentiva e viabiliza a participação em cursos de Aperfeiçoamento na Língua Brasileira de Sinais?

a) () Sim.

b) () Não.

23. Se respondeu sim, qual (is) foram estes cursos?

24. Quais os níveis educacionais desses alunos?

a) () Educação infantil.

b) () Ensino Fundamental inicial.

c) () Ensino Fundamental final.

Outro, _____.

25. Qual o curso de Libras realizado nos dois últimos anos?

a) () Extensão.

b) () Aperfeiçoamento.

c) () Especialização.

d) () Não possuo.

Outros, especifique-o _____.

26. Em quais Redes de Ensino você já trabalhou?

a) () Municipal.

b) () Federal.

c) () Estadual.

d) () Privada.

Outra, _____.

27. Acha importante o corpo docente ter conhecimento de Libras para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos?

a) () Sim.

b) () Não.

28. Como seu aluno se comunica em sala de aula?

a) () Oral.

b) () Libras.

c) () Bilíngue.

d) () Gestos.

29. Nas salas de aula que você leciona, existe a presença do Tradutor e Intérprete de Libras?

a) () Sim.

b) () Não.