



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MIKAELLE PAULINO DA SILVA

**DESAFIOS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA
EM CAJAZEIRAS/PB**

**CAJAZEIRAS/PB
2024**

MIKAELLE PAULINO DA SILVA

**DESAFIOS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA
EM CAJAZEIRAS/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras/PB, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a. Nozângela Maria Rolim Dantas

**CAJAZEIRAS/PB
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S586d Silva, Mikaelle Paulino da.
Desafio de uma professora na educação de uma criança surda em
Cajazeiras - PB / Mikaelle Paulino da Silva. - Cajazeiras, 2024.
51f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.

1.Educação inclusiva- Cajazeiras- Município - Paraíba. 2.Ensino
regular - aluno surdo. 3.Intérprete de libras - contexto escolar. 4. Língua
brasileira de sinais. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 376(813.3)

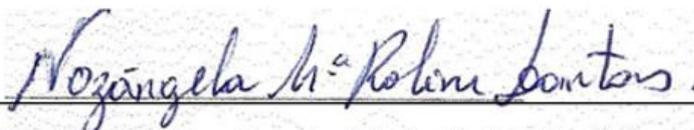
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos SaraivaLourenço CRB/15-046

MIKAELLE PAULINO DA SILVA

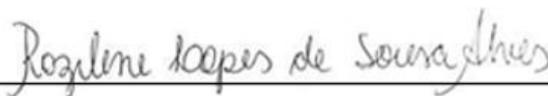
DESAFIOS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA
EM CAJAZEIRAS/PB

Aprovado em: 11/11/2024

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas
(UAE/CFP/UFCG- Orientadora)



Profa. Dra. Rozilene Lopes de Sousa Alves
(UAE/CFP/UFCG- Examinadora Titular)



Profa. Dra. Edinaura Almeida de Araújo
(UAE/CFP/UFCG- Examinadora Titular)

CAJAZEIRAS/PB
2024

*“Inclusão não é colocar um aluno especial
juntos com os demais, mas sim incluir o mesmo
a turma sem medir seus limites. Suas
limitações não definem sua capacidade de
desenvolvimento.”*
(Fernando Castellari)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de sabedoria e força, que guiou meus passos durante toda essa jornada acadêmica. Sem Sua presença constante, seria impossível vencer os desafios e alcançar as conquistas ao longo desse caminho.

Aos meus familiares, principalmente aos meus pais Marcilene e Francisco, e minha irmã Mayara, que foram meu alicerce, meu amor incondicional e meu apoio inabalável. A cada palavra de incentivo, a cada gesto de carinho e compreensão, vocês me proporcionaram o suporte emocional e prático necessário para chegar até aqui. E que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a lutar pelos meus sonhos.

Aos amigos, Lucas, Andressa, Ramon, Cinara, Gisele e Cleonice entre outros que não estão sendo citados aqui mais sabem do meu carinho por eles que me acompanharam em momentos de alegria e de dificuldades, minha sincera gratidão. As conversas, risadas e conselhos foram fundamentais para que eu mantivesse o equilíbrio e a motivação para seguir em frente. Vocês fizeram dessa caminhada um período mais leve e prazeroso.

Não posso deixar de agradecer também aos meus colegas de faculdade, Amanda, Thiale, Maria Clara, Bárbara e Maria de Fátima que compartilharam comigo essa jornada. As trocas de ideias, os debates em sala de aula, os estudos em grupo e o apoio mútuo tornaram essa experiência enriquecedora e significativa. Juntos, crescemos e nos desenvolvemos, não apenas como profissionais, mas também como pessoas.

Durante minha trajetória acadêmica, enfrentei desafios e conquistas que moldaram minha formação. A experiência em sala de aula, tanto como aluno quanto como participante de estágios e projetos, foi um momento crucial no meu desenvolvimento. Aprendi não apenas sobre teorias e práticas pedagógicas, mas também sobre a importância da paciência, da resiliência e da empatia ao lidar com diferentes realidades.

Aos meus professores e a minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Nozangela que, com paciência, dedicação e entusiasmo, me proporcionaram a base para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Vocês foram verdadeiros mestres, sempre dispostos a partilhar conhecimento e sabedoria, ajudando-me a trilhar esse caminho com mais clareza e confiança.

Por fim, Agradeço também à equipe docente da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Os ensinamentos transmitidos ao longo do curso e as experiências acadêmicas e profissionais compartilhadas por cada professor foram imprescindíveis para a construção do conhecimento que possibilitou a conclusão deste trabalho.

Não posso deixar de reconhecer e agradecer às pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. Seja através de palavras de incentivo, apoio emocional ou colaboração prática, cada gesto fez a diferença.

RESUMO

Esta monografia discute os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência auditiva no ensino regular e destacar a importância da perspectiva histórico-cultural e da inclusão para a promoção de uma educação mais significativa e eficaz para esses alunos. O problema de pesquisa gira em torno de entender quais os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na mediação da educação para com uma criança com surdez? O presente trabalho tem como objetivo principal averiguar como ocorre o processo de mediação da educação de uma criança surda numa sala de ensino regular. Como específicos, tem-se: analisar quais os suportes oferecidos pelas políticas públicas para a colaboração de um processo educacional inclusivo para crianças com surdez no ensino regular; identificar os desafios enfrentados pela professora e pela intérprete de Libras no processo de mediação da educação de uma criança surda; avaliar as práticas pedagógicas adotadas pela professora e a forma como a intérprete de Libras colabora para facilitar o acesso e a compreensão do conteúdo escolar pela criança surda. A presente pesquisa é exploratória e tem natureza qualitativa. Foi realizada em uma escola municipal de Cajazeiras/PB através da aplicação de entrevistas semiestruturadas com uma professora de ensino regular de uma turma de 2º ano – anos iniciais que leciona a uma criança surda; bem como também foi entrevistado a intérprete de LIBRAS que faz a mediação da comunicação na sociabilidade da criança surda. A partir dos achados da pesquisa, viu-se a necessidade de treinamento profissional e recursos adequados para que os professores possam adaptar as avaliações e atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, promovendo a inclusão e a sensibilização para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e acolhedor. A disparidade de perspectivas educacionais entre a professora e a intérprete apontaram para a necessidade urgente de uma formação mais especializada e de suporte institucional para professores que atuam com alunos surdos, além de uma reavaliação das práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Surdos. Ensino. Aprendizagem. Desafios.

ABSTRACT

This monograph discusses the challenges faced in the teaching and learning process of children with hearing impairments in regular education and highlights the importance of a historical-cultural perspective and inclusion to promote more meaningful and effective education for these students. The research problem revolves around understanding the challenges faced by professionals working in the mediation of education for a child with hearing loss. The main objective of this work is to investigate how the educational mediation process of a deaf child occurs in a regular classroom. The specific objectives are: to analyze the support provided by public policies to promote an inclusive educational process for deaf children in regular education; to identify the challenges faced by the teacher and the Libras interpreter in mediating the education of a deaf child; and to analyze the pedagogical practices adopted by the teacher and how the Libras interpreter collaborates to facilitate the deaf child's access to and understanding of the school content. This research is exploratory in nature and adopts a qualitative approach. It was conducted at a municipal school in Cajazeiras/PB through semi-structured interviews with a regular education teacher of a 2nd-grade class who teaches a deaf child, as well as with the Libras interpreter who mediates communication in the socialization of the deaf child. Based on the research findings, the need for professional training and adequate resources was evident, so that teachers can adapt assessments and meet the individual needs of students with disabilities, promoting inclusion and raising awareness to create a more accessible and welcoming learning environment. The disparity in educational perspectives between the teacher and the interpreter highlighted the urgent need for more specialized training and institutional support for teachers working with deaf students, as well as a re-evaluation of inclusive pedagogical practices.

KEYWORDS: Inclusion. Deaf. Teaching. Learning. Challenges.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL ...	11
2.1 OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS COM SURDEZ NO ENSINO REGULAR E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE EDUCAÇÃO.....	14
2.2 A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR	17
2.2.1 <i>A Língua Brasileira de Sinais</i>	20
2.2.2 <i>Profissionais intérpretes de LIBRAS</i>	22
3. PERCURSO METODOLÓGICO	24
3.1 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	24
3.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA.....	24
3.3 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	25
3.4 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	26
3.5 DIMENSÃO ÉTICA DA PESQUISA	27
4. ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	28
4.1 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ: PERSPECTIVAS DA PROFESSORA	28
4.2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA MEDIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA: A ATUAÇÃO DA INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A INTÉRPRETE DE LIBRAS	45
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	47

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema que rege esta pesquisa surgiu da minha experiência durante o estágio em Educação Infantil. Na escola que desenvolvi as atividades de estágio pude observar que havia uma criança com surdez, proveniente de uma família de surdos, que estava matriculada em uma turma regular, no primeiro ano dos anos iniciais e acompanhada por uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Essa experiência chamou atenção para a importância de uma formação de qualidade para os futuros e atuais profissionais da educação, onde se há uma necessidade recorrente em aparatos teóricos e metodológicos para lidar com diversas situações que demandam uma abordagem inclusiva, independentemente das limitações físicas ou sensoriais dos alunos. A partir dessa experiência, senti a necessidade de descobrir: quais os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na mediação da educação para com uma criança com surdez?

Dito isso, foram elaborados os objetivos para se alcançar respostas para o problema supracitado, tais como: 1) Objetivo geral: Averiguar como ocorre o processo de mediação da educação de uma criança surda numa sala de ensino regular. 2) Objetivos específicos: Analisar quais os suportes oferecidos pelas políticas públicas para a colaboração de um processo educacional inclusivo para crianças com surdez no ensino regular; identificar os desafios enfrentados pela professora e pela intérprete de Libras no processo de mediação da educação de uma criança surda; avaliar as práticas pedagógicas adotadas pela professora e a forma como a intérprete de Libras colabora para facilitar o acesso e a compreensão do conteúdo escolar pela criança surda.

O contexto da educação inclusiva para crianças com surdez no ensino regular apresenta inúmeros desafios que requerem atenção especial para garantir o acesso a uma educação de qualidade para essas crianças. Isso pois, a perspectiva educacional baseada na inclusão compreende uma mudança paradigmática que perpassa todos os atores envolvidos com a educação. Tanto uma mudança de pensamento, quanto uma reforma de estruturação física e de metodologias de ensino (Mantoan, 2003; 2006).

Essa pesquisa é relevante, pois visa investigar questões cruciais relacionadas à inclusão de alunos surdos no ambiente escolar regular. Entender os obstáculos

enfrentados pelos profissionais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias e políticas mais eficazes de apoio e formação, visando garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças, independentemente de suas necessidades específicas.

Para que o leitor tenha uma melhor visão do trabalho, apresentamos como ele está estruturado. O segundo Capítulo aborda uma breve história da educação inclusiva no Brasil. No terceiro tratamos do percurso metodológico que aborda os caminhos adotados para a coleta de dados junto aos sujeitos desta pesquisa. Por fim, temos a análise dos dados, na qual são feitas a análise das falas das entrevistadas (professora e interprete de LIBRAS) tendo por base autores voltados para essa temática.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

O ser surdo está presente como sinal e marca de uma diferença, de uma cultura e de uma alteridade que não equivale à dos ouvintes.

Autor desconhecido

A educação de pessoas com deficiências no Brasil tem suas raízes em um contexto histórico marcado por mudanças significativas nas políticas públicas e educacionais, bem como em muitas lutas para a conscientização em relação aos direitos das pessoas com deficiência e outras necessidades especiais e sua inserção na sociedade e na escola a partir de um olhar mais inclusivo.

No período entre as décadas de 1940 e 1950 a educação especial no Brasil estava focada na exclusão de pessoas com deficiência, no sentido de afastá-las da sociedade e seu meio comum e condicioná-los em instituições específicas, afastadas da educação regular. Nesse cenário, essas pessoas eram marginalizadas e invisibilizadas em relação aos direitos da pessoa humana enquanto cidadãos civis. Suas condições não eram respeitadas e as instituições que eram delegadas essas pessoas não ofereciam nenhum tipo de suporte em desenvolver suas habilidades ou sociabilidade (Miranda, 2019).

Miranda (2019) contextualiza que por volta dos anos 60 e 70, o movimento pelos direitos civis e igualdade de oportunidades começou a influenciar uma discussão sobre as condições de exclusão das pessoas com deficiências (PCD). Nesse ímpeto, o modelo de exclusão e separação dessas pessoas começou a ser questionado, mas ainda haviam poucas mudanças práticas. Na década de 80 o Brasil experimentou um período de redemocratização, após o Regime da Ditadura Militar (1964 a 1985), onde se abriu espaço para discussões no âmbito de direitos e igualdades sociais, o que veio a influenciar em perspectivas legislativas no âmbito educacional (Pletsch; Mendes, 2015).

Com a Constituição Federal de 1988 houve a inclusão de disposições relacionadas à igualdade de oportunidades na educação, onde se reconhecia que a educação é um direito de todos os cidadãos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)”. O Art. 206 da mesma Lei reforça esse direito “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Além dos dispositivos constitucionais já mencionados, o Art. 208 garante a Educação Básica obrigatória e gratuita que vai dos quatro aos dezessete anos. O mesmo dispositivo, em seu inciso III responsabiliza o Estado ao afirmar que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Nos anos 1990 houve a Declaração de Salamanca que resultou de um encontro internacional promovido pela UNESCO e pelo Governo da Espanha. O encontro reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca, na Espanha, em 1994. Este documento é considerado um marco na educação inclusiva e estabelece princípios, políticas e práticas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (Arruda; Dikson, 2018).

O principal objetivo da Declaração de Salamanca foi o de promover a educação inclusiva como um direito fundamental de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. O documento defende a ideia de que todas as escolas devem acolher a diversidade e adaptar-se às necessidades de cada aluno, independentemente de suas características individuais, deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Barreto; Barreto, 2014).

Segundo Arruda e Dikson (2018), a Declaração de Salamanca (1994) influenciou a discussão sobre educação inclusiva no Brasil, essa Declaração promoveu o conceito de “escola para todos” e instigou o país a adotar políticas mais inclusivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, também destacou a necessidade da inclusão. Nela há um segmento dedicado à Educação, que serão disponibilizados, conforme necessário, serviços especializados nas escolas regulares para atender às especificidades dos alunos da Educação Especial. A Lei também destaca que o suporte educacional será oferecido em classes, escolas ou serviços especializados quando, devido às características individuais dos alunos, a inclusão em classes convencionais não for viável. Adicionalmente, o documento aborda a capacitação de professores e sugere

diretrizes para currículos, abordagens pedagógicas, técnicas e materiais didáticos adequados para atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidade/superdotação (Brasil, 1996).

Nesse interim, nos anos 2008 o governo brasileiro lançou o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, buscando promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esse programa incentivou a formação de professores para lidar com a diversidade e promover a acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi um marco significativo na promoção da inclusão. Essa legislação reforça a obrigatoriedade de escolas regulares receberem alunos com deficiência, garantindo adaptações e suportes necessários.

Já em 2020, no governo Bolsonaro foi apresentado o Decreto N°10.502, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse Decreto foi revogado no governo Lula pelo Decreto de nº 11.370/23, a pedido das organizações e da sociedade civil por representar um retrocesso para Educação Inclusiva voltadas para crianças e jovens com deficiência. O Decreto de nº 10.502 visava substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, introduzida em 2008. Esse documento orientador auxilia no processo da Educação Inclusiva na rede regular de ensino para estudantes com deficiência (Mendes; Reis, 2021).

Durante esse movimento de destaque e conscientização pelos direitos de todos a uma educação de maneira igualitária, alguns autores e defensores ganhavam destaque em meio a história da educação inclusiva no Brasil. Dentre eles, destaca-se Maria Teresa Eglér Mantoan, que é especialista em Educação Especial e uma renomada educadora brasileira. Mantoan é conhecida por suas contribuições significativas para o campo da educação inclusiva no Brasil, onde defende fervorosamente a inclusão escolar de alunos com deficiência, acreditando que todos os estudantes têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

Segundo a ideia de inclusão de Mantoan, a inclusão não é apenas uma questão de acesso à educação escolar, pois isso tem a ver com a uma questão de justiça social. Segundo a autora, a ideia da inclusão é uma mudança de paradigma de modo radical que pretende modificar toda a estrutura educacional. Em seus pressupostos, deve-se a formação de professores, a adaptação curricular e a

criação de ambientes escolares que acolham a diversidade, tanto na sua questão estrutural como nas concepções e ideias que atravessam todos os atores educacionais, buscando transformar as práticas educativas para atender a todos os alunos de maneira equitativa (Mantoan, 2015). A autora é considerada uma das pioneiras da educação inclusiva no Brasil e defensora de uma escola que atenda a todos, independentemente das diferenças.

Dadas essas considerações, é preciso destacar que a implementação do verdadeiro sentido de uma educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos financeiros e estruturais e a formação insuficiente de professores e falta de apoio especializado para lidar com a gama de alunos que demandam atenção e recursos individualizados e especiais. Nesse contexto, diante do objetivo de estudar a inclusão de crianças surdas no ensino regular e oferecer-lhes acesso e condições de permanência, o próximo bloco de discussões irá tratar sobre a perspectiva de ensino histórico-cultural e os desafios de inserir essas pessoas no sistema de ensino regular.

2.1 OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS COM SURDEZ NO ENSINO REGULAR E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE EDUCAÇÃO

Rego (2013) explica que ao se considerar os desafios enfrentados pelas crianças com surdez no ensino regular, é possível compensar e aprimorar as práticas educacionais, considerando as ideias de Vygotsky sobre a importância da linguagem, as mudanças do desenvolvimento e do papel das interações sociais na formação dos sujeitos com surdez. Isso pode levar abordagens mais inclusivas e eficazes para o ensino dessas crianças.

Nessa linha de raciocínio, Góes (2002) aborda sobre a perspectiva histórico-cultural de educação, enfatizando a importância das experiências de linguagem e das interações sociais na vida da criança surda. O autor destaca que seu desenvolvimento ocorre em um contexto cultural e social rico em significados, por isso tem-se implicações muito significativas para a educação e a inclusão de crianças surdas no sistema regular de ensino. Diante disso, ressalta-se a necessidade de criar ambientes de aprendizado que promovam interações sociais

significativas e o acesso à linguagem de maneira adequada e inclusiva para esses jovens e adolescentes.

Diante dos obstáculos para a promoção da inclusão, bem como a inserção com condições de permanência de crianças surdas no sistema regular de ensino é importante que os sistemas educacionais forneçam treinamento e recursos adequados para que os professores adaptem as avaliações para atender às necessidades dos alunos com deficiência e promovam a inclusão e a sensibilização para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e acolhedor.

Rego (2013) explica que essa cultura de inclusão não apenas beneficia os alunos com deficiências, mas também enriquece a experiência de aprendizagem de todos os alunos na sala de aula. Dessa maneira, Miranda (2005) diz que as ideias de Vygotsky sobre sua perspectiva histórico-cultural na educação que consistem em entender que o desenvolvimento cognitivo não ocorre isoladamente no indivíduo, mas é construído através das interações sociais e da participação em práticas culturais, é capaz de promover um bem estar coletivo tanto para as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educativa especializada, como ajudar a transformar as práticas educacionais, tornando-as mais inclusivas, significativas e eficazes, promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A perspectiva histórico-cultural destaca a importância das interações sociais, da cultura e da mediação na aprendizagem no contexto do ensino de crianças com surdez no ensino regular, bem como de crianças com outras deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, como também as crianças com Transtornos de Espectro Autista. Isso implica na necessidade de criar ambientes inclusivos, promover interações significativas e fornecer apoio adaptado às necessidades individuais dessas crianças, para assim superar esses desafios, que requer esforços colaborativos entre professores, profissionais de educação especial, famílias e a comunidade escolar (Rego, 2013; Miranda, 2005).

Segundo Crespo (2006), a inclusão de crianças com surdez no ensino regular traz consigo uma série de desafios. A luta por essa inclusão visa superar barreiras sociais e educacionais que, por muito tempo, limitaram o pleno acesso e participação desses alunos na escola. Um dos grandes obstáculos é assegurar que esses alunos tenham acesso adequado à comunicação e à informação, garantindo que recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento educacional.

Segundo o que aponta a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica determina que: “O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (Brasil, 2009, p. 07).

A Resolução também apresenta a educação especial como uma modalidade transversal para a educação dada a sua importância no sistema educacional brasileiro:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 2009, p. 07).

Dessa maneira, entende-se que um dos maiores desafios para a plena efetivação de uma inclusão, é a falta de capacitação e preparo dos professores e da equipe escolar em geral para lidar com as necessidades específicas desses alunos. Segundo Crespo (2006), o profissional do AEE e os atendimentos que acontecem nesse espaço são um suporte necessário para o desenvolvimento dessas crianças, contudo, por si só, não sana todos os desafios que estão presentes também na sala de aula.

Acerca de alguns desafios que se encontra no contexto escolar para a inclusão de crianças com deficiências, Orrú (2017) pontua que é necessário que haja formação de professores em serviço sobre como lidar com a surdez, como se comunicar com o aluno de maneira eficiente e como adaptar o conteúdo para uma melhor compreensão. Outro obstáculo apontado é a falta de recursos e tecnologias assistivas que auxiliam no processo de aprendizagem. Essas ferramentas são essenciais para que o aluno possa se comunicar efetivamente e ter acesso ao conteúdo de forma adequada.

Somente assim, poderemos garantir uma educação inclusiva e qualidade para todos. Além dos desafios mencionados anteriormente, outro obstáculo enfrentado no processo de ensino e aprendizagem de crianças com surdez é a falta de intérpretes de língua de sinais nas escolas regulares. A presença desses profissionais é fundamental para garantir uma comunicação efetiva entre o aluno e os demais colegas e professores. Outro ponto importante é a necessidade de adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades dos alunos com surdez. Isso inclui desde a disposição das carteiras em sala de aula possibilitando uma comunicação visual mais assertiva (Mantoan, 2015; Guarinello *et al.*, 2006).

Diante dessas considerações, podemos tecer que para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para as crianças com surdez no ensino regular, dentre outras deficiências e particularidades, que não é o foco da discussão aqui, mas que não podemos deixar de mencionar, é necessário investir em capacitação dos profissionais da educação, disponibilizar recursos e tecnologias assistivas, que possam romper com as barreiras que a exclusão criou na sociedade, a fim de promover a inclusão desses alunos na escola e na comunidade.

Ainda nessa perspectiva, o próximo bloco de discussões vai tratar sobre os desafios e possibilidades do aluno surdo no ensino regular a partir do que se encontra na literatura, tecendo diálogos com autores que versam sobre a mesma temática.

2.2 A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

A inserção do aluno surdo no ensino regular tem sido um processo desafiador, mas progressivo ao longo dos anos.

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis. Os poucos textos encontrados referem-se prioritariamente a relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis (Lacerda, 1998, p. 72).

No início do século XVI que se começa a admitir que métodos pedagógicos podem ajudar os surdos a aprender sem interferir com as forças sobrenaturais. Com isso, o objetivo da educação dos surdos era fornecer a eles a capacidade de desenvolver o pensamento, obter conhecimento e de se comunicar com o mundo ouvinte. Para atingir esses objetivos, passaram a ensiná-los a falar e a compreender

a língua falada por meio da leitura labial, proibindo o surdo de se comunicar por meio de sinais (Lacerda, 1998).

Mesmo com os avanços legislativos que a comunidade surda conseguiu, por meio de lutas e reivindicações por direitos a igualdade de oportunidades, eles ainda enfrentam dificuldades na efetivação das LIBRAS no Brasil e também a falta de profissionais capacitados para atender a comunidade surda nas escolas. Quadros (2003, p. 15) afirma que “há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo.”.

Desse modo, podemos tecer que o processo educacional escolar está para além de apenas transmitir conhecimentos. Ele é profundamente influenciado por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que moldam a formação dos indivíduos desde bem cedo. Historicamente falando, sabe-se que a educação reflete e reproduz as normas e hierarquias da sociedade. Ela pode tanto exercer uma cultura de reprodução, como também enfrentar as estruturas sociais dominantes por meio da conscientização dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2005) diz que a educação está muito direcionada à transmissão e preservação da cultura de uma sociedade. Isso se reflete no currículo escolar, por exemplo, nas obras literárias selecionadas e nas tradições celebradas nas instituições educacionais, bem como em toda sua estrutura ideológica e física montada para receber alunos com e sem deficiência auditiva ou com surdez. Logo, as políticas educacionais são ferramentas poderosas de controle e mudança social. Decisões sobre o que é ensinado, como é ensinado e quem tem acesso à educação, que refletem os interesses e valores daqueles que estão no poder.

Ao se pensar na educação de surdos no Brasil, a luta pela inclusão desses estudantes ganhou força com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação como um direito de todos e um dever do Estado. É um processo em constante mudança que requer comprometimento de todos os envolvidos na educação, valorização da diversidade, respeito às diferenças e garantia de direitos essenciais votadas para uma educação inclusiva e de alta qualidade para todos os alunos, independentemente de suas especificidades (Brasil, 1988).

Com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, a legislação contida na Constituição Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, a Lei de diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), também prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. (Guarinello *et al.*, 2006, p. 319).

Podemos compreender que o atendimento aos alunos com deficiência deve ser, preferencialmente, realizado na rede regular de ensino, ou seja, o sistema educacional brasileiro precisa ser estruturado de forma a garantir o acesso e a permanência desses alunos nas escolas regulares, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

As legislações brasileiras destacam também o compromisso do Estado brasileiro em promover essa educação inclusiva, que respeite e atenda às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, o que reflete a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades educacionais (Soares, 2015).

Além desses critérios, segundo Vieira e Molina (2018), também devem ser oferecido alguns critérios de organização nas instituições escolares que venham a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas. Como, por exemplo, a capacitação dos professores das salas de ensino regulares, com estratégias metodológicas que contribuam para atividades adaptadas para atender as necessidades dessas crianças.

Outro fator fundamental destacado por Vieira e Molina (2018) é o suporte que deve ser oferecido aos professores da rede regular de ensino, tanto pelos profissionais da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como pelos intérpretes de LIBRAS. Para tanto, para que o trabalho surta efeito tanto dentro como fora da sala de aula regular é preciso que a escola trabalhe em conjunto com a família e promova a participação de todos, que vai do porteiro a merendeira da instituição.

Ao levar em consideração todo um contexto panorâmico relacionado à educação de surdos, Lacerda e Santos (2013) consideram alguns problemas que surgem na educação de surdos quando se considera o contexto de inclusão nas escolas regulares de ensino. A primeira dificuldade é a questão da linguagem, ao se pensar em como a escola regular pode garantir que os alunos aprendam a língua de

sinais brasileira; ou, por exemplo, como as instituições educacionais que ensinam português como língua oficial podem garantir que os alunos tenham acesso aos conhecimentos escolares na língua brasileira de sinais; pode-se pensar também em quem vão ser os interlocutores das crianças surdas na escola regular.

“Uma proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, essas implicações lingüísticas” (Lacerda; Santos, 2013, p. 72). Portanto, os estudos sobre línguas de sinais têm trazido uma nova perspectiva sobre as línguas brasileiras, destacando os efeitos da modalidade visual-espacial, em contraste com as línguas oral-auditivas. O que se compreende é que isso demanda uma reavaliação do currículo escolar, especialmente no contexto da sala de aula, onde há a necessidade de discutir e entender as implicações dessas diferenças.

Sendo assim, ao se discutir esses aspectos com professores de crianças surdas e professores de língua de sinais, é crucial considerar como a modalidade visual-espacial influencia tanto a forma como a língua de sinais é adquirida e utilizada, quanto a maneira como o conhecimento é transmitido aos alunos surdos.

2.2.1 A Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma linguagem visual-espacial que utiliza gestos, expressões faciais e corporais para comunicar ideias e sentimentos. “Essa língua foi reconhecida oficialmente em 2002, por meio da Lei nº 10.436. No dia 24 de abril de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei Ordinária Federal nº 10.436 que reconheceu oficialmente a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil” (Brito *et al.*, 2017, p. 67). A lei que prediz que as LIBRAS tem uma estrutura gramatical própria, distinta do português/BR, o que a caracteriza como uma língua natural e não apenas um conjunto de gestos (Brasil, 2002).

De acordo com Quadros (2003), as línguas de sinais possuem características linguísticas específicas, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, assim como qualquer língua oral. Desse modo, a LIBRAS não é uma língua universal, pois cada país tem sua própria língua de sinais. No Brasil, a LIBRAS é usada especialmente pela comunidade surda, que encontra nela um meio para se comunicar, participar ativamente da sociedade e acessar direitos, como educação e cultura.

A importância da LIBRAS reside em seu papel como ferramenta central de acessibilidade e inclusão para pessoas surdas na sociedade. Como uma língua natural, ela possibilita que as pessoas desenvolvam habilidades linguísticas mais complexas, como leitura e escrita, além de promover desenvolvimento cognitivo e interação social. Segundo Lacerda e Santos (2013), a língua de sinais é a primeira língua para a maioria das crianças surdas, se tornando a língua materna dessas pessoas, e é por meio dela que elas desenvolvem suas capacidades linguísticas e intelectuais.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também reforça a obrigatoriedade do uso da LIBRAS como meio de comunicação nas instituições de ensino, públicas e privadas, a fim de garantir o direito à educação para todos os alunos surdos (Brasil, 2015). A política pública brasileira visa a promoção de uma educação bilíngue, reconhecendo o português como segunda língua para as pessoas surdas, sendo a LIBRAS a sua primeira língua. Isso respeita a diversidade linguística dessa comunidade.

No contexto educacional, a LIBRAS é essencial porque viabiliza o acesso ao conhecimento de crianças e adolescentes surdos, permitindo que eles acompanhem o conteúdo escolar através do acesso à comunicação. De acordo com Brito *et al.* (2003, p. 68), a cultura linguística da LIBRAS para a comunidade surda promoveu uma

identidade coletiva deu significado às ações coletivas do movimento social surdo e também possibilitou que seus membros produzissem coletivamente novos códigos culturais, rompendo os limites existentes no campo dos sistemas cultural e educacional hegemônicos, cujos parâmetros inferiorizavam a língua de sinais por meios mais ou menos sutis, isso quando não se estruturavam abertamente de modo contrário à Libras em estudo: política linguística sua existência, cerceando sua utilização pelas pessoas surdas, como acontecia nas instituições escolares oralistas.

Para a efetivação da comunicação e tradução entre as crianças surdas e os falantes oralizados em português, a presença de intérpretes de LIBRAS nas salas de aula é um dos principais mecanismos de inclusão, mas não substitui a necessidade de professores capacitados que compreendam e utilizem essa língua em suas práticas pedagógicas. Como Lacerda (1998) argumenta, a escola deve ser um ambiente bilíngue para que a inclusão desses sujeitos realmente aconteça, onde a LIBRAS seja usada de forma ativa para que a criança surda possa aprender de

maneira natural e em comunicação com sua língua materna. De acordo com Guarinello *et al.* (2006), o uso da LIBRAS em espaços educacionais e sociais promove a interação inclusiva, quebrando barreiras de comunicação e ampliando as possibilidades de participação ativa da pessoa surda na sociedade.

2.2.2 Profissionais intérpretes de LIBRAS

O/a profissional intérprete de LIBRAS é um/a profissional capacitado/a para realizar a tradução e interpretação simultânea entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa oral e escrita, fazendo uma ponte de comunicação entre a comunidade usuária de ambas as línguas. Esses intérpretes atuam como mediadores de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, permitindo que ambos os grupos compreendam e participem das interações sociais, educacionais, profissionais e culturais. Segundo Guarinello *et al.* (2006), o intérprete de LIBRAS é essencial para garantir o acesso de pessoas surdas a diferentes esferas da sociedade, viabilizando uma comunicação mais fluida e equitativa.

De acordo com Lacerda (2013), a função do intérprete não se limita apenas à tradução literal, mas também envolve a adaptação cultural e contextual da mensagem, o que acontece comumente em todas as traduções entre diferentes línguas, para garantir que a comunicação seja efetiva. Isso exige que o intérprete tenha conhecimento não apenas da estrutura gramatical da LIBRAS e do português, mas também dos aspectos culturais da comunidade surda, uma vez que a língua e a cultura são indissociáveis.

A importância dos intérpretes de LIBRAS está diretamente relacionada ao direito à acessibilidade e inclusão já conquistado pelas pessoas surdas, garantidos por legislações como a Lei nº 10.436/2002 e pela Lei de nº 13.146/2015, denominado de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2002; 2015). Nos ambientes educacionais, por exemplo, a presença de intérpretes é fundamental para que estudantes surdos acompanhem as aulas, interajam com os colegas e compreendam o conteúdo escolar. Dizeu (2005) também explica que muito além da educação, os intérpretes de LIBRAS desempenham um papel crucial em outros setores da sociedade em geral, como jurídico, médico, cultural e social.

Vale salientar que os serviços de interpretação em LIBRAS são direcionados, principalmente, às pessoas surdas que utilizam a LIBRAS como sua principal forma de comunicação, usando-a como língua materna. No entanto, o trabalho do

intérprete também é destinado a pessoas ouvintes que precisam se comunicar com surdos em diferentes contextos (Dizeu, 2005). Nesse contexto, compreende-se que o intérprete facilita a inclusão social de pessoas surdas ao promover a comunicação entre os dois grupos, seja em ambientes educacionais, profissionais, ou de lazer.

Para atuar como intérprete de LIBRAS, é necessário que o indivíduo tenha formação específica e seja certificado. A regulamentação da profissão foi oficializada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabelece os critérios para a formação de intérpretes e instrutores de LIBRAS (Brasil, 2005). De acordo com essa legislação, o profissional deve possuir fluência em LIBRAS e ser capacitado para realizar a interpretação de forma precisa e ética. Ramos (2004) traz que o intérprete deve ser capaz de lidar com situações complexas de comunicação, mantendo o respeito pela confidencialidade e pelos princípios éticos da profissão.

Portanto, diante do contexto da educação de pessoas surdas, vê-se que a presença de um profissional intérprete de LIBRAS para mediar as situações de comunicação entre a comunidade surda e a ouvinte que não fala LIBRAS se torna um direito indispensável na educação desse público.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O conhecimento é a compreensão ou consciência que adquirimos através de nossas experiências, estudos ou aprendizado. Funciona como um processo natural que nos permite abandonar nossos valores em busca de um entendimento objetivo. Isso implica o uso de hipóteses e experimentação para avaliar eventos com mais precisão e rigor de pensamento, utilizando o raciocínio lógico (Araújo; Alberto, 2006).

Segundo Araújo e Alberto (2006), o conhecimento científico é uma forma específica desse conhecimento, que emprega métodos científicos de investigação. Esses métodos visam objetividade, verificabilidade e replicabilidade dos resultados. Isso é alcançado através da observação sistemática, análise crítica dos dados e experimentação. Essencial para o avanço da ciência e tecnologia, esse tipo de conhecimento nos permite compreender e explicar fenômenos naturais e sociais de maneira mais precisa e confiável.

A pesquisa científica faz-se fundamental para o avanço desse conhecimento em qualquer área, inclusive nas metodologias de estudo e análise para que se possa desenvolver e aprimorar as abordagens utilizadas para investigar fenômenos, coletar dados, analisar informações e chegar a conclusões. A investigação científica possui um papel crítico no desenvolvimento, da validação e aprimoramento das metodologias usadas em diversas áreas do conhecimento, para que possa haver um desenvolvimento de melhores práticas e novas abordagens que possam ser desenvolvidas para responder às perguntas e desafios da sociedade (Lakatos; Marconi, 2007). Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 43), a pesquisa científica é “um procedimento formal como método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

3.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Para a elaboração deste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa descritiva, cujo foco reside em descrever e sumarizar características de uma população ou fenômeno. Além disso, assume também uma abordagem exploratória, visando a investigação e descoberta de novas informações ou ideias em um tema

pouco explorado. Ambos os tipos de pesquisa desempenham papéis importantes no avanço do conhecimento científico (Cervo; Bervian; Da Silva, 2007).

O objetivo é familiarizar-se com o assunto em questão ou obter uma nova perspectiva sobre ele, além de descobrir novas ideias (Cervo; Bervian; Da Silva, 2007). Essa abordagem permite avaliar a viabilidade de desenvolver uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, constituindo-se, assim, como um trabalho preliminar ou preparatório para outras pesquisas (Andrade, 2017).

Nessa perspectiva, foi adotado uma abordagem qualitativa, a qual se refere a um método de investigação que busca concentrar-se na compreensão profunda e na interpretação dos significados, motivações e contextos subjacentes a um fenômeno. Andrade (2017) diz que ao invés de utilizar números e estatísticas, a pesquisa enfoca dados descritivos para explorar e entender a complexidade de um problema ou questão relacionada ao estudo. O objetivo é capturar a riqueza e a profundidade das experiências e das interações sociais, frequentemente utilizando análise textual e interpretativa para gerar percepções e teorias do mundo.

3.3 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

O lócus do desenvolvimento dessa pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Cajazeiras/PB e desempenha um papel crucial no cenário educacional local, sendo um ponto central de suporte para a região e bairros adjacentes, inclusive de algumas áreas rurais que são localizadas nas extremidades da cidade.

A escola possui uma área considerada grande em relação as demais escolas do município e, por isso, concentra um expansivo número de alunos matriculados em todas as etapas de ensino ofertados pela instituição, sendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação para Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. Portanto, a escola foi selecionada para ser palco dos procedimentos dessa pesquisa, pois tem uma aluna com surdez matriculada no segundo ano dos anos iniciais do ensino regular.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, os sujeitos que foram pesquisados foram os agentes educacionais que lidam diretamente com a educação institucionalizada dessa criança, sendo elas: a professora do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental e a intérprete de LIBRAS que acompanha a criança em seu processo educacional.

3.4 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em consonância com as abordagens escolhidas para a presente pesquisa, o instrumento de produção de dados escolhido para coletar informações juntamente às sujeitas envolvidas no processo foi o instrumento entrevista semiestruturada.

Esse instrumento foi escolhido por possuir um roteiro flexível, com possibilidades de explorar os diálogos que vão sendo construídos a partir de algumas perguntas previamente elaboradas. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e detalhada dos tópicos abordados. Portanto, torna-se um instrumento ideal para ser utilizado em abordagens de cunho qualitativo e na dimensão educacional (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

O roteiro de entrevistas preparado para ser aplicado com a professora do ensino regular ano conta com 8 (oito) perguntas. Contém questões direcionadas ao seu vínculo institucional e perguntas abertas que exploram as nuances do fenômeno estudado, como as estratégias que a docente usa, se recebem preparo para isso, seus desafios e como se sente em relação a isso.

O roteiro de entrevista criado para ser aplicado com a intérprete de LIBRAS que acompanha a criança surda em sua sala de ensino regular também contém 9 (nove) questões, umas mais objetivas voltadas para seu tempo de experiência e outras de conteúdo mais dialógico, onde foram compreendidos aspectos de sua prática e desafios encontrados, dentre outros elementos. Ambos os roteiros de entrevistas podem ser consultados nos apêndices desse trabalho.

Após a realização das entrevistas, o próximo passo consistiu na transcrição dos dados obtidos a partir das gravações das vozes das entrevistadas. Para garantir a precisão e fidelidade das informações coletadas, foi utilizado um aparelho celular para registrar as entrevistas, permitindo capturar todas as nuances e detalhes das falas das participantes. Foi pedido a permissão e consentimento das participantes para realizar esse tipo de gravação. A escolha de utilizar um aparelho celular para realizar as gravações oferece praticidade e acessibilidade.

Ainda em consonância com a abordagem qualitativa desse estudo, pretende-se analisar os dados produzidos a partir da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Na perspectiva de análise de dados dessa autora, a Análise de Conteúdo interessa tanto aos interesses de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe e os efeitos que ela produz, ou

seja, a população estudada. Isso significa que a análise para o desenvolvimento da pesquisa e a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada não se limita apenas ao conteúdo manifesto na mensagem, mas também se preocupa com o contexto em que será conduzida, quem a produziu e como é recebida, levando em conta os impactos sociais que a pesquisa causa com seus resultados.

3.5 DIMENSÃO ÉTICA DA PESQUISA

A dimensão ética é um elemento muito importante em qualquer pesquisa, que perpassa todas as etapas do processo de investigação. Ela envolve a aplicação de princípios morais e padrões de conduta que garantam a proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes envolvidos.

Por esse motivo, as sujeitas dessa pesquisa serão avisadas com antecedência sobre os objetivos e intencionalidades da pesquisa através de uma apresentação presencial entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Perante seu consentimento, ambas serão convidadas a apreciar e assinar um documento chamado TCLE, que é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Trata-se de um documento utilizado em pesquisas científicas, no qual os sujeitos são integralmente informados sobre os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa em questão. No momento, haverá o esclarecimento de que não haverá danos de quaisquer naturezas às entrevistadas e que sua participação é totalmente voluntária, podendo haver desistência no decorrer da aplicação, caso não estejam confortáveis, sem qualquer coerção.

Nesse momento, também haverá a explicação dos benefícios sociais e acadêmicos que o produto da investigação possuirá e que, na análise dos dados, foram mantidas a integridade e confidencialidade pessoal das participantes, que foram mencionadas no corpo do texto através de apelidos fictícios para suas menções.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

A análise foi organizada em dois subtópicos principais, nos quais são apresentados, descritos e comentados os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com a professora da turma regular e a intérprete que trabalha diretamente com a criança surda.

Para iniciar a análise dos dados relacionados às experiências educacionais da criança surda, foram feitas perguntas preliminares para traçar o perfil profissional de cada docente entrevistada. O primeiro subtópico abordou o perfil sociodemográfico da professora, explorando sua trajetória, formação e experiência no ensino de uma criança surda, bem como os desafios e estratégias utilizados no contexto educacional.

Em seguida, a segunda seção de discussões se concentra no perfil da intérprete de LIBRAS, detalhando sua experiência profissional, formação, e o papel crucial que desempenha na mediação da comunicação entre a criança surda e a professora. Essa seção também analisa as respostas da intérprete em relação às demandas e desafios específicos enfrentados no ambiente escolar.

4.1 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ: PERSPECTIVAS DA PROFESSORA

Ao se traçar o perfil sociodemográfico da professora da turma regular viu-se que ela leciona no turno matutino, atendendo a educação dos anos iniciais em Cajazeiras/PB, e no turno vespertino, no ensino fundamental - anos finais, em outra cidade próxima à Cajazeiras/PB. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba desde 1992 e especialização em Estudos Literários pela Universidade Federal de Campina Grande em 2008. A professora destaca que só teve contato com a criança surda nos anos iniciais, acumulando 25 (vinte e cinco) anos de experiência com esse público, dos quais 10 (dez) foram na escola atual.

Ao ser questionada sobre “você acompanhou crianças surdas ou com surdez em outros momentos?”, a professora relatou que essa é sua primeira experiência com uma criança surda na educação. Com isso, foi perguntado: “Como você se sente em relação ao ensino de alunos com surdez na sua sala de aula?” onde a professora descreveu a experiência como desafiadora, embora relate que o desafio é atenuado pela presença de uma intérprete exclusiva para mediar a comunicação

em LIBRAS. No entanto, a professora comenta ainda que há ocasiões em que a intérprete está ausente e a criança comparece à escola, então ela enfrenta dificuldades significativas para se comunicar efetivamente com a criança. A professora destacou que quem ajuda nessa comunicação quando a intérprete não está é uma “coleguinha da turma, que sabe, mais ou menos, alguns sinais, algumas letras em LIBRAS. No caso, eu não sei de nada [risos]” (Professora, 2024). Ao ser indagada sobre: “você tem conhecimento de LIBRAS: a língua brasileira de sinais?”. A docente respondeu rapidamente que não.

A experiência mencionada anteriormente reforça o que Góes (2002) ressalta para a educação de crianças surdas, sobre a perspectiva histórico-cultural de educação, que elucida, principalmente, a importância das experiências de linguagem e das interações sociais na vida da criança surda. Na situação apresentada, são os vínculos que a criança construiu dentro da própria instituição que ajudam na mediação da comunicação para com o público ouvinte, em momentos em que a ponte que faz a comunicação entre essas duas situações não se faz presente, no caso, a intérprete. Perante essa situação, é possível reforçar a pertinência de se criar ambientes de aprendizagem e socialização, fomentando as interações sociais, no fito de diminuir as barreiras entre a comunicação e o aumentar o desenvolvimento da linguagem desses indivíduos.

A seguir, foi perguntado à professora: “quais estratégias você utiliza para facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos com surdez?”, as estratégias mencionadas foram:

eu me direciono diretamente pra ela, mostrando sempre pra ela olhar o que eu tô fazendo, o que estou trabalhando. Tendo explicar e me comunicar diretamente com ela, mas com sinais que eu sei que não são LIBRAS, eu tento fazer isso, pra ela conseguir entender o que eu tô tentando passar pra turma (Professora, 2024).

A fala da professora revela um esforço constante para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades da aluna surda, mesmo sem domínio e conhecimento acerca da língua brasileira de sinais - LIBRAS. A professora demonstra ter uma postura ativa, tentando estabelecer uma comunicação direta com a criança, incentivando-a a prestar atenção ao que está sendo ensinado, para garantir que a aluna compreenda o conteúdo. Apesar das tentativas de atingir a criança, mesmo do diante do abismo entre as realidades comunicativas, há-se a evidencia nas lacunas

no suporte e na formação específica oferecida aos professores que trabalham com alunos com surdez. A professora busca, por meio de gestos simples, compensar a falta de um vocabulário formal em LIBRAS, o que sugere a necessidade de uma formação mais robusta e contínua em práticas inclusivas, especialmente em línguas de sinais, para que os docentes possam oferecer uma comunicação mais eficaz e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa para os alunos surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 prevê o suporte que as instituições de ensino devem oferecer às crianças com deficiência, visando garantir sua permanência na escola (Brasil, 1996). Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de uma mudança profunda na visão e na estrutura escolar para promover a verdadeira inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional regular. No entanto, a simples matrícula desses alunos em escolas tradicionais, sem assegurar os recursos e o apoio teórico-metodológico adequados aos docentes, resulta em um processo de inclusão falho. Nesse cenário, as crianças com deficiência são inseridas no ambiente escolar comum, mas acabam sendo marginalizadas, pois não recebem as condições necessárias para seu desenvolvimento, como as demais crianças.

Nessa mesma linha de raciocínio, questionou-se “que recursos ou apoios você considera essenciais para apoiar o ensino de alunos com surdez?”, onde obteve-se:

Recursos mais concretos, e o livro didático que a gente trabalha muito com ele. Eu procuro estar sempre lá mostrando pra ela. Também historinhas, quando eu conto historinhas, eu mostro pra ela as gravuras e não consigo ter muitos recursos pra isso. Tendo apresentar mais os recursos visuais, já que ela não escuta e não fala. Para que ela possa interpretar pelas imagens. Por exemplo, em uma aula de matemática, adição, trabalhei usando tampinhas de garrafas, sempre indo lá mostrando pra ela, ela tocando e eu auxiliando no que deveria se fazer. Procuro usar mais os recursos visuais (Professora, 2024).

Suas falas destacam o que Lacerda e Santos (2013) trazem sobre a modalidade visual-espacial em detrimento de línguas oral-auditivas que não consideram as particularidades da criança surda. As configurações de uma sala para atender as necessidades de crianças com surdez requerem uma modificação panorâmica que possibilite novas formas de comunicação e de aprendizagens para além da comunicação oral-auditiva.

A próxima questão colocada para a professora foi: “você se sente preparada para lidar com a educação de uma criança surda? O que poderia melhorar?”. Em suas falas, a docente trouxe-nos:

Acredito que a escola, a escola de modo geral, não está preparada para receber nenhum desses alunos deficientes, nem com surdez, nem com autismo. Veja só, minha opinião, tá? Fala da inclusão, né? Mas, muita das vezes, essas crianças acabam sendo mais excluídas, do que incluídas. Como nesse caso, ela está ali para ser incluída, mas ela nem sempre está sendo, pois não tem como eu estar, por exemplo, estar trabalhando diretamente com ela e com os outros se ela não tem o mesmo dinamismo pra entender e interagir. E eu espero que sim, mas acho que a escola não tem apoio. E acho que o que pode melhorar é que a gente deve estar mais preparado, à custos práticos, pois não adianta só a teoria, pra gente poder trabalhar com essas crianças (Professora, 2024).

As falas da professora trazem à tona uma crítica muito contundente ao sistema educacional como um todo no que se refere à inclusão de alunos com deficiências, a partir da visão de uma docente que leciona há 25 (vinte e cinco) anos e tem experiência profissional em dois segmentos da educação básica. Ela expressa uma visão preocupante sobre a (des)preparação das escolas para receber os alunos que possuem deficiências o que vai de encontro o que é proposto na legislação brasileira e na LDB (1996) sobre equipar e preparar as escolas para receber essas crianças. Nisso, vê-se que, apesar das políticas de inclusão, na prática, essas crianças muitas vezes acabam sendo mais excluídas do que incluídas, como aponta a própria professora.

Para ir concluindo a entrevista, diante do contexto da entrevista, foi perguntado à professora, mesmo fora do roteiro da pesquisa, se a mesma acreditava se atualmente os futuros professores estão sendo devidamente preparados para aprender a lidar e a ensinar a crianças com deficiências, como a própria surdez? A professora destacou que:

Eu creio que sim, porque você está aqui, procurando saber, como é que funcionam atualmente as salas de aula nessas questões, para que, logo, logo, quando estiver em sala de aula, já ter noções de como trabalhar com crianças nessa situação. Então sim, acredito que os alunos atuais e futuros professores, irão sim ter um melhor preparar para lidar (Professora, 2024).

Diante dessa pergunta, destaca-se a relevância das pesquisas acadêmicas na educação, com a professora reconhecendo o valor dessas pesquisas para o

aprimoramento profissional. Isso é particularmente importante no contexto da inclusão, uma vez que o sistema educacional brasileiro garante o acesso e a permanência de crianças com deficiências nas escolas. No entanto, o sistema nem sempre fornece as condições teórico-metodológicas necessárias para que os professores possam lidar efetivamente com essas crianças.

4.2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA MEDIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA: A ATUAÇÃO DA INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A partir do mapeamento sociodemográfico com a intérprete, verificou-se que a mesma atua na escola pelo turno matutino, trabalha como intérprete de LIBRAS há 9 (nove) anos, e está alocada na presente escola há um ano e três meses. A intérprete também mencionou ter experiência prévia com crianças surdas, tendo atuado na Associação de Surdos de Cajazeiras/PB. A entrevistada possui graduação em pedagogia e especialização em LIBRAS.

A primeira pergunta feita à intérprete de LIBRAS foi “Como você se sente em relação ao ensino da criança que você acompanha?”. A professora demonstrou uma preocupação em responder, citou que ia comentar de forma “restringida”. Em suas palavras: “a professora trabalha de forma tradicional. Não procura metodologias para trabalhar com a criança surda e nem inclui ela nas atividades diárias. Sem contar, que ela está sempre excluindo a aluna surda de sala de aula” (Intérprete, 2024). O comentário final da entrevistada denotou uma dúvida adjacente, onde foi perguntado a ela: “excluindo a aluna como?”. A Intérprete (2024) retomou dizendo que a professora invisibiliza a existência da criança surda em detrimento às demais. Só se dirige e demonstra preocupação com a aprendizagem das crianças sem deficiência e que é como a educação da aluna surda coubesse somente à intérprete.

Esse dado apresenta-se preocupante, uma vez que cabe ao professor preparar e planejar as estratégias pedagógicas para serem aplicados junto às crianças. Como Lacerda (1998) defende, a presença da intérprete é de suma importância, mas não exime a função e responsabilidade dos professores na educação dessas crianças. A função da profissional intérprete é a de acompanhar e traduzir a comunicação entre as partes. Contudo, devido à escassez de conhecimentos específicos para lidar com a situação e a falta de um suporte adequado aos docentes, muitas vezes, a educação de crianças com deficiências é negligenciado. Segundo Crespo (2006), um dos grandes obstáculos é assegurar que

esses estudantes tenham acesso adequado à comunicação e a educação de qualidade ainda é um obstáculo.

A partir disso, foi questionado: “quais estratégias você utiliza para garantir uma comunicação eficaz entre os alunos surdos, os professores e colegas ouvintes?” A intérprete respondeu que:

Tento sempre tentar estar ensinando os sinais em LIBRAS tanto para os professores, pessoas da escola e demais crianças ouvintes, para que eles tenham comunicação sem a necessidade de uma mediação (intérprete). Eu sempre tento fomentar a comunicação entre todos com autonomia (Intérprete, 2024).

Seus relatos fazem concordância com as perspectivas de educação que Vygotsky destaca, acerca da importância da linguagem. Segundo o autor, deverá haver mudanças no desenvolvimento e do papel das interações sociais na formação dos sujeitos com essa deficiência (Rego, 2013). Por esse motivo, a educação deve prover meios para colaborar com a mediação dessas crianças. De acordo com Góes (2002), a perspectiva histórico-cultural de educação de Vygotsky faz ênfase nas experiências de linguagem e nas interações sociais na vida da criança surda. Portanto, quando a intérprete tentar fazer esse elo de comunicação entre as partes criança, professores e colegas, isso demonstra uma tentativa de conectar os mundos linguísticos e possibilitar uma ampliação na comunicação e interação social da criança com surdez.

Ao ser questionada sobre “como você lida com situações em que a criança com surdez tem dificuldade em compreender o conteúdo ou acompanhar as atividades?”, a professora intérprete respondeu sobre seus esforços:

Eu sempre explico de forma clara o que a atividade está pedindo. Explico novamente de outra forma, se ela não entender, até ela conseguir compreender o conteúdo. E se eu não entender, como eu vou passar para uma aluna surda? Quando eu não entendo eu entro em contato com a professora, ela explica e eu repasso, para a aluna surda o que está pedindo a questão em todas as atividades. Sempre tento estar incluindo ela em todas as atividades e sempre pergunto se ela entendeu (Intérprete, 2024).

A resposta da docente que acompanha a criança no traz sobre o seu compromisso no enfrentamento dos desafios enfrentados no processo de inclusão da criança em sala de aula. É possível destacar que a intérprete se empenha em

tornar o conteúdo acessível, recorrendo a diferentes formas de explicação, buscando gerar clareza sobre o entendimento pedagógico pretendido.

Além disso, outro aspecto possível de se destacar é a importância da colaboração entre as profissionais (professora e intérprete). Essa comunicação constante é fundamental para garantir que a mediação do conteúdo seja eficaz e apropriada à realidade da estudante surda que vem a ser diferente das demais crianças, no contexto do desenvolvimento de sua linguagem. Como Lacerda e Santos (2013) chamam atenção, ao dizer que a proposta educacional para surdos deve considerar as implicações linguísticas, uma vez que existe uma aula numa língua sendo ministrada oralmente, enquanto a criança tende a assimilar uma outra língua materna em consonância com o português, que não se torna sua primeira língua materna oficial, e sim a LIBRAS.

A próxima questão perguntada à professora intérprete quis saber “que recursos ou apoios você considera essenciais para facilitar o seu trabalho como intérprete de Libras na escola?”. A mesma respondeu:

Eu acho muito necessário que ela tenha recursos visuais. E também para facilitar meu trabalho. Porque a professora não procura essa metodologia, trazer novas coisas, metodologias mais ativas, ela nunca traz. A aluna surda está só inserida na sala de aula. Ela sempre traz tudo baseado no ensino tradicional, ela acha que é a melhor forma de os alunos aprenderem, tanto a aluna surda ou não. Isso dificulta meu trabalho como intérprete de LIBRAS, as vezes eu procuro significados no celular para ela entender, quando a criança não entende o sinal que eu mostro, porque a professora não se preocupa em trazer nem uma imagem pra criança entender o conteúdo (Intérprete, 2024).

A intérprete revela aqui conteúdos sensíveis ao se pensar na inclusão e na educação da criança surda. Como já foi mencionado pela mesma anteriormente, o padrão de educação da professora regular se torna calcado numa perspectiva de educação tradicionalista. Segundo Freire (2014), essa visão de educação conservadora atua na preservação das estruturas sociais e impede a ampliação das perspectivas sociais dos estudantes. É um método baseado em repetição e memorização. No caso estudando, torna-se um agravante devido as especificidades que a condição de surdez da criança a impõe, numa demanda exclusiva de metodologias adaptativas e assistivas.

Ao se comparar os relatos trazidos pela intérprete e a professora sobre suas visões acerca da educação da criança surda, vê-se que a professora demonstra ter

uma visão de que está provendo esforços para o entendimento educacional da criança, contudo, baseado numa perspectiva de educação que não dá possibilidades de trazer novos mecanismos e propostas que assistam a criança dentro de suas necessidades. O que torna o processo educativo da criança desafiador.

Por fim, foi questionado à docente sobre “quais são os aspectos mais gratificantes e desafiadores de ser intérprete de Libras na série regular?”. Em suas palavras:

Os desafios é que eu tenho que estar procurando outras metodologias na sala de aula para passar o conteúdo, sendo que isso seria obrigação do professor. Portanto, eu tanto ensino pra ela o português na sala de aula, quanto os novos sinais em LIBRAS. Sempre fico pesquisando imagens pra mostrar aquilo que ela não identifica, aquilo que ela não reconhece. É muito gratificante pra mim, saber que ela já está aprendendo, ela já reconhece várias palavras e sabe associar o sinal e a imagem daquela palavra e que ela está tendo um bom desenvolvimento em sala de aula em relação as provas, quando eu a explico já sabe a resposta, nem preciso explicar duas vezes. Porque devido eu ter incorporado novas metodologias pra ela, ela aprende rápido e não fica pra trás, aprende igual aos demais (Intérprete, 2024).

Ao analisar a resposta da intérprete, é possível perceber seu incomodo em ter que administrar frentes de tradução e pedagógico na educação da criança. Apesar das falhas apontadas pela intérprete ao trabalho docente, muitas vezes essa negligência pedagógica se dá pela falta de recursos e aparatos em tempo e formação profissional para se especializar-se nessas demandas. Como Nascimento e Maciel (2020, p. 278) defendem,

A matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino exige que a escola se adapte as especificidades desse aluno com acompanhamento em tempo integral, para isso, se faz necessário à preparação de todos os funcionários que fazem parte da instituição escolar, evitando assim, qualquer tipo de discriminação, dentro do contexto escolar

Reforçando essa ideia, Miranda, (2005) complementa que isso implica na demanda de formatar os ambientes de modo inclusivo, a fim de promover interações significativas e fornecer apoio personalizado às necessidades das crianças com surdez.

Apesar dos obstáculos, a intérprete demonstra satisfação pessoal em avaliar resultados positivos no avanço da criança. Apresentar um bom desempenho em sala

de aula, apesar da condição, indica que as estratégias pedagógicas da intérprete estão sendo eficazes.

Portanto, para eliminar cada vez mais os desafios enfrentados na educação de crianças surdas no ensino regular, deve-se prover esforços colaborativos entre professores, profissionais de educação especial, famílias e a comunidade escolar no objetivo de efetivar o significado da inclusão e potencializar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise feita das respostas entre as profissionais, foi possível destacar algumas disparidades entre a professora e a intérprete de LIBRAS no contexto educacional de uma criança surda, principalmente no que tange à inclusão, estratégias de ensino e formação pedagógica. A professora, com 25 anos de experiência, relata sua falta de conhecimento em LIBRAS e destaca as dificuldades em se comunicar diretamente com a criança surda, especialmente na ausência da intérprete. A professora admite não ter formação adequada para lidar com a educação de surdos, o que a faz depender da intérprete.

Por sua vez, a intérprete de LIBRAS, com 8 anos de experiência, atua como o principal elo de comunicação entre a professora e a criança, enfatizando a falta de metodologias inclusivas da professora e a exclusão frequente da aluna surda das atividades diárias justamente por essa falta de preparo e formação específica.

A principal disparidade identificada entre as duas profissionais está no papel que cada uma acredita desempenhar no processo educacional da criança. Enquanto a professora reconhece os desafios e admite não estar preparada para ensinar uma criança surda, a intérprete critica a abordagem tradicional da professora, relatando que a aluna surda não é devidamente incluída nas atividades, ficando à margem do processo pedagógico, ensaiando um processo de exclusão educacional. A professora tenta improvisar uma comunicação direta, mas sua falta de conhecimento em LIBRAS e de recursos visuais compromete a eficácia desse esforço. A intérprete, por outro lado, assume uma postura mais ativa, procurando incluir a criança nas atividades, mas enfrenta dificuldades devido à ausência de métodos visuais e inclusivos por parte da professora.

Desse modo, viu-se que dentre os desafios enfrentados no ensino de crianças surdas, destacaram-se a falta de recursos adequados e o apoio insuficiente, além da formação limitada dos professores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com essas demandas. Isso gera dificuldades de comunicação, compreensões inadequadas das estratégias pedagógicas e barreiras no processo de aprendizagem.

Esses dados ficam ainda mais evidentes ao se considerar o entendimento sobre o processo de inclusão de cada uma das participantes da pesquisa. Enquanto a professora acredita que o sistema educacional atual não está preparado para receber alunos com deficiência, a intérprete critica diretamente a falta de iniciativa da professora em promover a inclusão da aluna surda. Essa disparidade reflete a lacuna entre a teoria da inclusão proposta pela legislação educacional e a prática diária nas escolas, onde a falta de formação contínua e de recursos adequados acaba marginalizando os alunos com deficiência, como destacado pela intérprete.

Isso toma proporções nacionais ao se pensar que até os sistemas de avaliações, internos e externos, muitas vezes, não são adaptadas para as necessidades dessas crianças com algum tipo de necessidade especial, o que dificulta a mensuração do progresso e desenvolvimento do estudante. O acesso restrito a tecnologias assistivas, como aparelhos auditivos, também agrava a situação, já que nem todas as famílias têm condições de adquiri-las, afetando significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Aqui percebe-se também um déficit de políticas públicas que assistam as pessoas com deficiência dentro das tecnologias assistivas.

Outro ponto percebido com a pesquisa é que compreender e abordar esses desafios é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. A pesquisa permitiu uma análise aprofundada sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares. A partir dos desafios identificados, destaca-se a importância de buscar soluções que contribuam para minimizar as dificuldades enfrentadas, tanto pelos professores quanto pelas instituições escolares, visando oferecer um ensino de qualidade, recursos acessíveis e uma formação adequada para os docentes e conforto para os estudantes.

Como visto, a educação de surdos no Brasil possui uma longa trajetória de lutas em busca de igualdade e redução do preconceito. No entanto, o acesso a informações e suporte para o ensino inclusivo ainda é limitado. Embora exista um suporte legislativo para o ensino de estudantes com surdez em escolas regulares, ele é muitas vezes desconhecido ou mal implementado. A falta de formação continuada dos professores e de recursos adequados figuram como obstáculos frequentes. Além disso, o acompanhamento desses

alunos frequentemente falha, seja por desconhecimento de seus direitos, ou seja, pela ausência de um ambiente escolar acolhedor e socialmente inclusivo.

Assim, observa-se que, embora o arcabouço legal exista, sua aplicação plena e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda são desafios a serem superados, demandando maior investimento em formação docente, recursos tecnológicos e políticas públicas eficazes para transformar a realidade educacional dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAÚJO, Á.; ALBERTO, C. A ciência como forma de conhecimento. **Ciências & Cognição**, v. 8, p. 127–142, 1 ago. 2006.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO MA. BARRETO, FOC; **Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1. Ed. São Paulo: Érica, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

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: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRITO, FB de *et al.* O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, p. 67-103, 2013.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRESPO, Fernanda de Azevedo. Inclusão e escolarização de pessoas especiais na escola. **Revista Brasil edição especial**, v. 12, n. 3, p. 451-452, 2006.

Educação especial e inclusão: **pesquisa do Centro Oeste Brasileiro** [Ebook] / Organizadores, Régis Henrique dos Reis Silva, Michele Silva Sacardo, Vanessa Helena Santana Dalla Déa. – Goiânia: Cegraf UFG, 2020.132 p. – (Coleção Inclusão), p.38-50.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 583-597, 2005.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel. **Inserção do aluno surdo no ensino regular**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, n. 3, p. 317-330, set./dez. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos**. EdUFSCar, 2013.

LACERDA, Cristina BF de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 68-80, 1998.

FONSECA C. R., NETO J. P., & GOMES S. N. Desafios dos alunos com deficiência auditiva no ensino regular. **Revista Acervo Educacional**, 1, 2019.
<https://doi.org/10.25248/rae.e1883>.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. In: **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito**. 2005. p. 143-143.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel. Inserção do aluno surdo no ensino regular. Inserção do aluno surdo no ensino regular, **Revista Brasil**, v. 12, ed. 3, p. 317-330, Setembro – dezembro 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

MENDES, Luciana Canário; REIS, Deyse Almeida dos. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e5110312989-e5110312989, 2021.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em**, 2005.

O Que é Pesquisa Exploratória? | Objetivos | Técnicas | Exemplos. Disponível em: <<https://www.metodologiacientifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisaexploratoria.com>>. Acesso em: 19 de Abr. 2024

OLIVEIRA, S. DE; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. DE L. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação**. Revista Linhas, v. 24, n. 55, p. 210–236, 25 jul. 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Editora Vozes Limitada, 2017.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 27-27, 2015.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 81-111, 2003.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros**. RJ: Arara Azul. Disponível no site <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf> acesso em, v. 2, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Autores Associados (Editora Autores Associados LTDA), 2015.

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, p. e179339, 2018.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Centro de Formação de Professores – CFP
Unidade Acadêmica de Educação – UAE
Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura
Acadêmica: Mikaelle Paulino da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA

Cara professora,

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada: DESAFIOS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA EM CAJAZEIRAS/PB. Ressalta-se que os dados aqui obtidos serão utilizados apenas para fins de estudo e em caso da publicação o anonimato lhe será garantido.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente.

1. Turno de atendimento na escola:
Manhã () Tarde () Noite ()
2. Há quanto tempo você atua como profissional dos anos iniciais?
3. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
4. Você já teve experiências com crianças surdas ou com surdez?
5. Como você se sente em relação ao ensino de alunos com surdez na sua sala de aula?
6. Você tem conhecimento de LIBRAS: a língua brasileira de Sinais?
7. Quais estratégias você utiliza para facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos com surdez?

8. Que recursos ou apoios você considera essenciais para apoiar o ensino de alunos com surdez?
9. Você se sente preparada para lidar com a educação de uma criança surda? O que poderia melhorar?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A INTÉRPRETE DE LIBRAS



Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Centro de Formação de Professores – CFP
Unidade Acadêmica de Educação – UAE
Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura
Acadêmica: Mikaelle Paulino da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA: INTÉRPRETE DE LIBRAS

Cara professora,

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada: DESAFIOS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA EM CAJAZEIRAS/PB. Ressalta-se que os dados aqui obtidos serão utilizados apenas para fins de estudo e em caso da publicação o anonimato lhe será garantido.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente.

1. Turno de atendimento na escola:
 - a. Manhã () Tarde () Noite ()
2. Há quanto tempo você atua como intérprete de LIBRAS?
3. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
4. Você acompanhou crianças surdas ou com surdez em outros momentos?
5. Como você se sente em relação ao ensino da criança que você acompanha?

6. Quais estratégias você utiliza para garantir uma comunicação eficaz entre os alunos surdos e os professores e colegas ouvintes?
7. Como você lida com situações em que a criança com surdez tem dificuldade em compreender o conteúdo ou acompanhar as atividades?
8. Que recursos ou apoios você considera essenciais para facilitar o seu trabalho como intérprete de Libras na escola?
9. Quais são os aspectos mais gratificantes e desafiadores de ser intérprete de Libras na série regular?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCEG CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAE CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) no estudo sobre PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA SURDA EM CAJAZEIRAS/PB., coordenado pelo(a) aluno(a) Mikaelle Paulino da Silva sob orientação da professora Dr^a. Nozângela Maria Rolim Gomes, vinculadas a Universidade Federal de Campina Grande – UFCEG, Centro de Formação de professores – CFP, Unidade Acadêmica de Educação – UAE.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo investigar como ocorre o processo de mediação da educação de uma criança surda numa sala de ensino regular.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: uma entrevista constituída por questões diretas, como também de questões abertas. Os riscos envolvidos com sua participação são mínimos, apenas relacionados a não entrega de algum questionário pelos sujeitos da pesquisa e ao constrangimento dos sujeitos em relação a alguma pergunta do questionário na ocasião do preenchimento do mesmo.

A fim de minimizar os possíveis riscos, será realizada uma visita e conversa inicial com os participantes para esclarecimentos iniciais, com o intuito de explicarmos as etapas e os objetivos da investigação. As pesquisadoras se colocarão à disposição para quaisquer dúvidas que os sujeitos da pesquisa venham a ter durante o prazo da coleta de dados, bem como no restante do período da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa serão: buscar construir uma reflexão sobre a importância de um acompanhamento com profissionais especializados no ambiente escolar que possam contribuir significativamente com o processo de socialização e aprendizagem de crianças com surdez, visando a inclusão desses alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que poderá contribuir significativamente para as mudanças necessárias na área da Educação.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Esta pesquisa atende às exigências da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Nozângela Maria Rolim Dantas, ou a Mikaelle Paulino da Silva - CEP/CFP/UFCEG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Mikaelle Paulino da Silva.

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande.

Telefone: (83) 9182-3726

E-mail: Mikaellypaulino0@gmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em parti voluntariamente deste estudo.

Local/Data:

Assinatura ou Impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

