

INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR EDUCATION

ÁUREA APARECIDA RIBEIRO CRUVINEL¹; GISLENE CRISTINA DE PAULA SANTANA²; THAILANA NUNES DOS SANTOS³; WANESSA BUENO DE PAULA⁴; LUCIANE SILVA DE SOUZA⁵.

RESUMO:

O presente artigo tem como tema a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Para a realização deste trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de campo, descritiva e foi aplicado um questionário aos professores da rede municipal de Goianira para saber a contribuição do professor na aprendizagem do aluno surdo. O objetivo é conhecer a contextualização histórica da educação inclusiva, seu conceito, a legislação brasileira que ampara o aluno surdo, as particularidades da deficiência auditiva e como ocorre a educação inclusiva no ambiente educacional. Percebe-se que a Libras é importante e que a família também deve aprendê-la. O professor regente e o intérprete precisam encontrar caminhos para aprenderem a língua de sinais a fim de contribuir significativamente para a aprendizagem do aluno surdo e, assim, ocorra a inclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Aluno surdo. Inclusão. Professor. Escola regular.

ABSTRACT:

This article has as its theme the inclusion of deaf students in regular education. To carry out this work, bibliographic, field, descriptive research was used, and a questionnaire was applied to teachers in the municipal network of Goianira to know the teacher's contribution to deaf students' learning. The objective is to know the historical context of inclusive education, its concept, the Brazilian legislation that supports the deaf student, the particularities of hearing loss and how inclusive education takes place in the educational environment. It is understood that Libras is important and that the family must also learn it. The regent teacher and the interpreter need to find ways to learn sign language in order to significantly contribute to the deaf student's learning and, thus, inclusion in the school environment.

Keywords: Deaf student. Inclusion. Teacher. Regular school.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva garante a qualidade de ensino aos alunos deficientes, os quais possuem alguma condição física, mental ou social dita "anormal". No contexto escolar, não se deve negar as suas dificuldades, mas adaptar os métodos educacionais para melhor atendê-los.

¹ Áurea Aparecida Ribeiro Cruvinel. Curso de Pedagogia. E-mail: aurea.psicopedagogia@gmail.com.

² Gislene Cristina de Paula Santana. Curso de Pedagogia. E-mail: gislenebela@gmail.com.

³ Thailana Nunes dos Santos. Curso de Pedagogia. E-mail: thailana20nunesantos@gmail.com.

⁴ Wanessa Bueno de Paula. Curso de Pedagogia. E-mail: trabalhowanessa@gmail.com.

⁵ Luciane Silva de Souza. Professora orientadora. Doutora em Educação. Mestra em Letras e Linguística. Graduada em Pedagogia, pela Alfa/SP. Graduada em Letras, pela UFG. Graduada em Direito pela Fasam. Professora universitária desde 2003. E-mail: profalucianealunos@gmail.com.

O presente trabalho tem como propósito observar a realidade da educação inclusiva de alunos surdos no sistema educacional regular em duas escolas no município de Goianira, Goiás, Brasil. Os métodos utilizados pelos professores e sua eficácia no processo de aprendizado destes alunos também merecem ser observados.

A importância da educação inclusiva dá-se pelo fato de indivíduos surdos precisarem conviver e serem aceitos em sociedade, assim como qualquer outro. Algo que segregação, desde a infância, no ambiente escolar, não oferece. Diante disso, a problemática desta pesquisa é: Como o professor organiza as atividades propostas em sala de aula para contemplar o aluno surdo?

O objetivo é apresentar a contribuição do professor no processo de aprendizagem do aluno surdo, além de identificar como a educação inclusiva se efetiva no ambiente escolar. Trata-se de uma forma de compreender o papel da escola no processo de inclusão, uma vez que os surdos têm direito à educação de qualidade, à assistência e à oportunidade no meio social, assim como qualquer outro indivíduo.

Este artigo foi desenvolvido em 4 tópicos. O primeiro aborda o desenvolvimento do assunto presente na literatura vigente. O segundo informa quais foram os materiais e os métodos utilizados para a coleta dos dados e a apreciação dos resultados. O terceiro análise dos dados obtidos durante a pesquisa em campo, além de tratar sobre a comparação dos resultados encontrados com o conhecimento teórico presente na literatura científica. Por fim, as considerações finais do trabalho apresentam a síntese dos resultados de toda a pesquisa feita.

Para o desenvolvimento do artigo científico, foi aplicado um questionário aos profissionais da educação que ministram aulas em classes onde estudam também alunos surdos. A base teórica escrita pré-existente foi utilizada com o objetivo de conhecer melhor a realidade dos professores e dos alunos não ouvintes dentro do plano de ensino de escolas com ensino regular.

A pesquisa foi realizada em dois institutos educacionais no município de Goianira, Goiás, Brasil. Os sujeitos participantes foram 3 educadores, sendo 2 regentes e 1 intérprete. O questionário da entrevista foi composto por 9 perguntas a respeito das condições de ensino e rotina dos alunos surdos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualização da Educação Inclusiva e seus conceitos

A Educação Inclusiva compreende todos os alunos, principalmente, os que possuem alguma condição física, mental ou social dita como “anormal” e que não segue o padrão da maioria. Segundo Mantoan (2003, p. 12), a pluralidade das “condições culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero [...] está sendo cada vez mais desvelada e destacada”. Isto significa que, atualmente, as diferenças estão cada vez mais aparentes, o que traz o debate à tona.

No Brasil, alguns institutos foram criados para oferecer uma educação especializada às pessoas com deficiência. De forma pioneira, surgiu o Instituto de Meninos Cegos, em 1854, que, depois, tornou-se o Instituto Benjamin Constant. Outras instituições foram criadas, como o Instituto de Surdos e Mudos, a Sociedade Pestalozzi e a Sociedade de Pais e Amigos Excepcionais (APAE). (MAZZOTA; 2001).

Porém, a criação de um local específico, mas segregado, para estes alunos só aumentou a divergência social destes para os alunos do ensino regular. Primeiramente, deve haver um local onde as pessoas com deficiência sejam aceitas. Entretanto, quando isto é feito de forma segregativa, há um afastamento entre as pessoas envolvidas no processo educativo.

O Brasil apresenta, sob a perspectiva teórica, um dos melhores caminhos para a Educação Inclusiva no ensino regular. A prática, entretanto, não acontece como a teoria. Muitas escolas promovem a integração, mas não a inclusão dos alunos com deficiência. Esta diferença, como aborda Mantoan (2001), é prejudicial no cotidiano escolar.

A integração é apenas a inserção dos alunos do ensino regular, mas que ainda enfrenta muitos desafios, como: a não aceitação dos outros pais, uma vez que pensam que a qualidade do ensino diminuirá se tiver a educação inclusiva no ensino regular; a não formação (ou, até mesmo, o preconceito próprio ou aos alunos) dos professores, quando estes acham que não são capazes de ensinar um aluno com deficiência; o preconceito (majoritariamente, aprendido em casa) dos alunos para com seus colegas de classe; e, até mesmo, o desencaixe que os alunos com deficiência podem sentir no ambiente escolar.

Por isso, a escola deve promover uma Educação Inclusiva e não, apenas, uma Educação Integrativa a fim de atender com qualidade todos os agentes envolvidos no processo educativo. Atualmente, as políticas de Educação Inclusiva demonstram resultados positivos e avanços na qualidade e na quantidade de instituições de ensino regular que as implementam em seus currículos e no seu cotidiano, promovendo um ensino de mesmo nível para todos os alunos. Mesmo assim, há muitos desafios que a rede de ensino enfrenta, principalmente, na prática e no cotidiano das escolas públicas (PLETSCH *et al*; 2020).

Ainda, há a importância de serem seguidas as leis, diretrizes e normas desenvolvidas pelos órgãos públicos responsáveis que conseguem determinar os direitos e os deveres de todos os agentes envolvidos na Educação Inclusiva nacional. A seção subsequente explicará de forma detalhada a Legislação Brasileira sobre a Educação Inclusiva em escolas e outras instituições educacionais.

2.2 Educação Inclusiva e Legislação

A história das pessoas com deficiência teve seu princípio marcado pelo abandono e a exclusão por apresentarem alguma deficiência física ou mental.

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram vistas das mais variadas formas, acompanhando a evolução do pensamento humano característico de cada época. Elas foram sujeitadas a situações que iam desde uma visão divina sobre as suas condições até métodos de correção e cura por meio de torturas e sacrifícios. Dessa maneira, as pessoas com deficiência ficaram à mercê das resoluções alheias, discriminadas e pouco ou nada compreendidos ao longo da história (LOPES, 2018, p. 19-20).

As pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem discriminações. A partir do momento em que a família e a sociedade em geral começaram a reconhecer as necessidades especiais dessas pessoas para que elas recebessem atendimento voltado às suas especificidades, a maneira de compreendê-las foi mudada.

No Brasil, desde a época do império já havia um movimento voltado para a inclusão. O atendimento a pessoas com deficiência iniciou-se nesta época, quando foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant – IBC, e Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES. Já no início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi (1926) que se dedica ao atendimento de pessoas com deficiência mental.

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e, em 1945, foi criada a sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, que ofertava o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação (MACHADO, 2018, p. 39).

As discussões acerca dos direitos das pessoas com deficiência tiveram o marco inicial no século XX, caracterizado por um período violento devido às “grandes guerras, ao nazismo, ao fascismo, às ditaduras militares, os ataques com armas nucleares, dentre vários outros” (FARIA, 2018, p.12). Esses marcos violentos ocorridos durante o período do século XX desencadearam um

[...] debate em nível mundial a respeito dos direitos humanos, enfocando-os de modo universalista, ou seja, direitos iguais para todas e todos. Eles se desencadearam em ações políticas que visavam valorizar, de modo generalista, a dignidade e integridade da pessoa humana (FARIA, 2018, p. 13).

Esses acontecimentos marcantes de caráter político e social mudaram como as pessoas com deficiência eram compreendidas. Elas não eram vistas como normais ou como cidadãos de direitos. E, com o fim das guerras, muitas pessoas morreram e outras ficaram deficientes de membros do corpo. Assim, o Estado e a sociedade em geral passaram a refletir acerca das capacidades das pessoas com deficiência. (FARIA, 2018, p.12).

De acordo com Barreto (2007 *apud* MACHADO, 2018, p. 39),

O movimento chamado inclusão ganhou força após a 2ª Grande Guerra Mundial, e isso se deu em função de tantos soldados, outrora considerados heróis de Guerra retornarem para casa mutilados, no corpo e na alma, sem condições mínimas de qualidade de vida, “deficientes”. Tal fato foi incentivador, um abrir de olhos da sociedade para as pessoas que possuíam deficiência, mas para todas elas, e não só para os antigos heróis de guerra.

A Conferência Mundial de Educação Especial foi realizada entre os dias 7 e 10 de 1994, na Espanha, lugar que ficou firmado o compromisso dos governos em proporcionar uma educação para todos os educandos com necessidades especiais, na rede regular de ensino e que todos são sujeitos de direitos, independentemente de sua deficiência. A conferência representou 88 governos e 25 organizações internacionais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, foi fundamental para o desenvolvimento de uma Educação Especial pensada na

perspectiva da Educação Inclusiva. Nela, foi decretada a Declaração de Salamanca, a qual foi incluída nas Políticas Públicas da Educação Especial do Brasil, por reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos no ambiente regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) proclamou que: todas as crianças têm direito de receber educação, de acordo com seu nível de aprendizado; o ensino deve ser centrado no aluno e ocorrer no sistema regular de ensino junto as demais crianças. A escola, ao cumprir este papel, contribuirá para a edificação de uma sociedade inclusiva, ajudará na igualdade de oportunidades e no combate à discriminação dessas pessoas que, por muito tempo, não tiveram suas necessidades reconhecidas.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999, e promulgada no Brasil, em 2001, pelo decreto nº 3.956/2001, visa reafirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos à liberdade e à segurança que qualquer outra pessoa. E, para garantir esses direitos, a Convenção e os Estados comprometem-se a estabelecer leis, serviços educacionais, sociais, promover empregos, e meios de transporte acessíveis para eliminar, de fato, as formas de exclusão e de discriminação das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover uma efetiva inclusão na sociedade (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a primeira lei educacional a favor das pessoas com deficiência. A Lei nº 4.024/61, Artigo 88, cita em seu texto “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A criação dessa lei não efetivou na prática o acesso dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino.

No ano de 1971, a Lei nº 4.024/61 foi alterada pela Lei nº 5.692/71, a qual tem em seu texto “Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (BRASIL, 1971). Essa lei não promoveu um ensino que atendesse as reais necessidades dos alunos especiais, ela apenas reforçou o “encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (BRASIL, 2010, p. 11).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu Artigo 58, traz uma nova interpretação acerca da Educação Especial, enfatizando normas para uma educação para todos e estabelecendo que o ensino às pessoas com deficiência deve ser ofertado no sistema regular e como modalidade educacional. (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, regulamenta o dever do Estado, da família e da sociedade com a educação. Já a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente foi mais uma forma de reconhecer os direitos educacionais das pessoas, sem ou com deficiência. Na Lei nº 8.069/90, no Artigo 55, consta que “Os pais ou o responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, p. 11).

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação, de 2008, visa promover políticas públicas voltadas à educação de qualidade. Ela preconiza:

[...] 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).

A Lei nº13.146/2015 é conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela “assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Em 2020, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, pelo decreto de nº10.502/2020. Nela, escolas públicas e privadas são entendidas como mais uma forma de efetivar os direitos legalmente atribuídos às pessoas com deficiência. Trata-se de um meio orientador para as instituições de ensino serem inovadoras, fortalecendo e valorizando a Educação Especial.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ficaram encarregados de implementar ações e programas com o objetivo de garantir os “direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020).

Em 2002, a Lei nº 10.436 declara a Língua Brasileira de Sinais, Libras, como meio legal de comunicação e expressão. Logo, o seu uso deve ser incluído nos currículos para formação dos professores e dos fonoaudiólogos (BRASIL, 2010, p.13-14).

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02, incluindo a Libras “como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular” (BRASIL, 2010 p.14). A Libras é considerada a língua materna das pessoas com surdez e deve ser garantida no meio educacional para uma efetiva inclusão dessas pessoas no ensino regular de ensino.

Atualmente, a Lei nº14.191/21, de 03 de agosto de 2021, em seu Art. 60, altera a Lei nº 9.394/96. A alteração faz referência à educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, devendo ser ensinada por meio da Libras. Esta deve ser utilizada como primeira língua e o português escrito como a segunda língua.

Em 2021, também foi atribuído à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o princípio de número XIV, pela Lei nº 14.141, enfatizando o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021).

Todas essas leis educacionais relacionadas à educação de surdos têm por objetivo garantir um sistema educacional inclusivo. As pessoas com surdez devem ser acolhidas e atendidas integralmente em suas necessidades e, juntamente aos alunos sem deficiência, façam parte de uma sociedade mais igualitária. Para tanto, a escola deve estar aberta e preparada para receber a diversidade. Hoje, fica o compromisso do Estado, da família e da sociedade em garantir os direitos legalmente atribuídos a esse grupo de pessoas.

2.3 Deficiência auditiva e a educação de surdos

A educação para deficientes auditivos tem sido reformulada ao longo dos anos. No século XVIII, as controvérsias relacionadas à utilização da linguagem de sinais foram iniciadas; no final do século XIX, o oralismo fez-se presente com a propagação de ideias que defendiam o uso da tecnologia como ferramenta para o auxílio do desenvolvimento oral em surdos.

A eficácia desse pensamento se fez muito difícil, uma vez que eram necessárias muitas sessões fonoaudiológicas para despertar a fala oral em crianças surdas e, portanto, foi rebatido, em 1970, com o surgimento da Comunicação Total, uma filosofia educacional que permitiu a volta, pouco a pouco, da utilização da comunicação por sinais.

Atualmente, reconhece-se que essa linguagem é parte importante da cultura surda e, portanto, discute-se a necessidade de valorizá-la e não a misturar com a língua oral. No Brasil, profissionais da educação produzem conhecimento científico baseado nessas três filosofias educacionais.

Os métodos convencionais de ensino não são os mais adequados para indivíduos surdos. Corroboram com isso o exemplo de diversos termos utilizados de forma significativa em processos convencionais, como linguagem, língua, signo linguístico, fala, entre outros. Eles são usados também na educação de surdos, porém, com significados bem diferentes, adaptados à realidade do ensino destinado a deficientes auditivos. (GOLDFELD, 1997)

A partir do oralismo, são visíveis os obstáculos enfrentados pela comunidade surda mundial. De acordo com Duffy (1987), a criança surda só é capaz de decifrar cerca de 20% da mensagem passada em leitura labial. Para decifrá-la, ela precisa do acompanhamento da linguagem oral de alguém do seu convívio. Tudo isso limita o aprendizado da criança surda, prejudicando, futuramente, suas chances de adentrar nos meios social e profissional. Duffy (1987) ainda aponta que a comunicação entre surdos pelo Oralismo é outro ponto falho, uma vez que tal linguagem nesse contexto é ainda mais limitada.

Ciccone (1990) afirma que a Comunicação Total, uma linguagem baseada no respeito às diferenças e que utiliza tanto a oralidade quanto os sinais, é uma alternativa à educação de surdos. Há também a opção bimodal, que utiliza o *português sinalizado*, uma linguagem oral auxiliada pela comunicação por sinais, marcando o fim da fase oralista e dando início a uma segunda: o Bimodalismo.

Apesar da validação de tal filosofia educacional, Ferreira Brito (1993) aponta que o português sinalizado impossibilita a preservação das estruturas de ambas as linguagens utilizadas na opção bimodal. Algumas palavras são impossíveis de serem ditas juntamente com os movimentos e expressões faciais presentes na Libras.

Em 2002, através da Lei nº 10.436, a Libras conquistou o direito de ser legalmente aceita como segunda língua oficial do país. Por via do decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a comunidade surda garantiu também o direito ao ensino em classes de educação bilíngue durante a infância e o ensino fundamental. Apesar dessa grande conquista, ainda é necessário que o ensino bilíngue exceda as barreiras de comunidade e seja aplicado para todos.

Para que a inclusão educacional e social seja eficaz, é necessário entender a identidade do sujeito surdo. Perlin (1998) afirma que a identidade, dentro de uma comunidade social, é fluida e está em constante (trans)formação, não sendo algo concreto e imutável adquirido desde o nascimento. Isso acontece devido ao sujeito estar inserido também em uma sociedade mutável. Cada indivíduo possui uma realidade, podendo assumir ou rejeitar ideias e comportamentos sugeridos em seu meio pertencente ao longo da vida, estruturando-se em um contexto diário único.

Quanto à identidade do povo não ouvinte, Perlin (1998) aponta que se trata de uma cultura reprimida, como o caso entre alguns grupos étnicos, em que os sujeitos têm como base uma identidade de subordinação, repleta de estereótipos e preconceitos, os quais reforçam visões negativas aos não-surdos. Tal fato leva a comunidade não-ouvinte a uma situação de marginalização perante à sociedade, reforçando a hegemonia discriminatória.

A discriminação leva o surdo a um estado de Identidade de Transição, representante daqueles que cresceram sob a ideia da oralização ou ouvintismo (PERLIN, 1998). Trata-se de uma posição de superioridade do ouvinte em relação ao surdo e que, apenas mais tarde, tiveram experiência com a linguagem de sinais. Esse estado causa no indivíduo um processo de negação da própria identidade, não se reconhecendo como pertencente à comunidade não-ouvinte e tendo dificuldades em desenvolver sua identidade como sujeito surdo. Logo, a educação inclusiva deve entender que a comunidade surda é plural, assim como qualquer outro grupo social.

2.4 Educação Inclusiva no Ambiente Educacional

No Brasil, o atendimento ao surdo teve início em 26 de setembro de 1857, com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por meio da Lei nº 839, sancionada por D. Pedro II. O atendimento era feito de uma forma precária, porém, a sua criação possibilitou debates a respeito das pessoas com surdez acerca de um currículo e de formação específica de professores para atuarem com os cegos e os surdos (MAZZOTTA, 2019, p. 29-30).

Em 1880, o Congresso de Milão tratou da educação dos surdos. Por 100 anos, acreditou-se que a educação dos surdos deveria ocorrer na modalidade oral, determinando o abandono do uso da língua de sinais. (OLIVEIRA, 2012, p. 45). Os alunos surdos deveriam utilizar apenas a oralização, sendo excluídos das decisões de seu processo educacional (OLIVEIRA, 2012, p. 65).

Em 1970, chegou ao Brasil “a filosofia da Comunicação Total”, enfatizando que a “fala, leitura labial, escrita, língua de sinais e alfabeto manual” são importantes para a comunicação da comunidade surda (OLIVEIRA, 2012, p. 56). Em 1980, a linguista Lucinda Ferreira Brito e outros estudiosos trouxeram para o Brasil a proposta do bilinguismo educacional. Nele, a língua de sinais é a primeira a ser ensinada e o português a segunda (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

De acordo com Oliveira (2012, p. 76), no método bilíngue, quando a criança surda é exposta à língua de sinais desde a sua mais tenra idade, terá a possibilidade de usar naturalmente a Libras em condição igual a das crianças ouvintes quando aprendem a falar. Quando a criança desenvolve suas habilidades linguísticas de forma satisfatória, utilizando sua primeira língua materna, “esta servirá depois como base para o aprendizado da segunda língua” (OLIVEIRA, 2012, p. 77).

O ensino da língua portuguesa para os surdos ainda é relativamente novo. É importante que o aluno tenha contato, ao mesmo tempo, com sua primeira língua, a Libras, e com a língua portuguesa na forma escrita (BRITO, 2018, p. 78).

Os professores encontram dificuldades em ensinar a língua portuguesa aos alunos surdos devido aos recursos metodológicos utilizados em sala e, primordialmente, pela dificuldade de muitos educadores em reconhecer a “experiência individual, social, cultural e linguística desse aluno”. (BRITO, 2018, p. 78). Tal fato configura-se como um dos maiores desafios no ensino da língua portuguesa para os alunos com surdez.

Em relação aos alunos surdos, as escolas devem oferecer, no ambiente educacional, materiais didáticos de acordo com as necessidades deles e professores bilíngues com formação de nível superior para atuar diretamente com esse grupo de alunos (BRASIL, 1996).

O AEE, para os alunos surdos, deve ser oferecido, na forma bilíngue, ao longo da vida dos educandos. Ele tem por objetivo identificar as demandas educacionais dos alunos e conta com um profissional capacitado que deve elaborar diversas metodologias e materiais pedagógicos, gerando a participação dos alunos nas atividades escolares e a acessibilidade deles em todo o ambiente educacional. No AEE, são realizadas atividades diferenciadas no turno inverso ao das aulas e não se substitui o ensino comum, apenas complementa ou suplementa a aprendizagem dos educandos deficientes (BRASIL, 2008).

Existem diversas leis contemplando o direito dos alunos surdos no sistema regular de ensino e enfatizando que o currículo a ser construído deve contemplar a vivência sua cultural. De acordo com Oliveira e Machado (2007, p. 47),

Um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva considera que os conteúdos a serem trabalhados em classe não são apenas um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos. O currículo não deverá priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento do trabalho de qualidade, e o professor precisa levar em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e habilidades individuais de cada aluno (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 47)

Para o desenvolvimento integral do aluno surdo, o intérprete de libras é fator fundamental.

[...] o reconhecimento do intérprete como um educador que compartilha e constrói sentidos e conhecimentos com o professor e com o surdo coloca ambos os profissionais como responsáveis/ parceiros pelo desenvolvimento de um projeto comum (promover a apropriação do conhecimento acadêmico pelos surdos), no qual a cada um, de forma colaborativa, caberá desempenhar funções/ mediações específicas (BERBERIAN; GUARINELLO; EYNG, 2012, p. 90).

Para que a criança adquira a língua de sinais com sucesso, é preciso que a família do educando também aprenda a Libras a fim de que o aluno surdo possa ter uma forma de comunicação em casa. A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino representa uma vitória tanto para os alunos como para a família, visto que o reconhecimento e o acolhimento das pessoas deficientes na sociedade se deu por meio de várias lutas em prol dos direitos e da dignidade humana.

3. METODOLOGIA

O presente artigo científico foi realizado com base na inclusão do aluno surdo no ensino regular em duas instituições de ensino no município de Goianira. Para a realização desse trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, de campo e descritiva. Foi aplicado um questionário para os professores que ministram aulas para esses alunos surdos.

Segundo Gil (2002), o método de pesquisa bibliográfica utiliza materiais escritos já existentes, como artigos científicos e livros. Esses são os principais.

[...] Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos. (SEVERINO, 2014, p. 95)

A pesquisa bibliográfica é a primeira etapa do trabalho científico, com a intenção de reunir dados e informações para servir de base para a realização desse projeto. A pesquisa de campo é a atividade de investigação e análise voltada para uma proposta de pesquisa. Pensando nisso,

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2014, p. 95-96)

A pesquisa de campo é o momento ideal para coletar e interpretar fatos a partir de uma situação problema na busca da resposta. Ela foi realizada a partir da ida dos integrantes do grupo a duas escolas públicas de Goianira, Goiás, a fim de coletar dados e analisá-los. Essa pesquisa de campo ocorreu através da aplicação de questionários a três professores dessas escolas, sendo dois professoras regentes e um professor intérprete.

A técnica de entrevista utilizada nessa pesquisa foi a aplicação de um questionário com 9 perguntas, o qual tem o objetivo conhecer melhor a realidade dos alunos com surdez, dos professores regentes e dos intérpretes de Libras.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. A resposta a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

A pesquisa descritiva consiste em coletar dados para serem analisados sem que haja manipulação do pesquisador. Segundo Gressler (2004, p. 54),

A pesquisa descritiva é usada para descrever fenômenos existentes, situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando acelerar situações para futuros planos e decisões. Não procura, necessariamente, explicar relações ou testar hipóteses provando causa e efeito[...]

A pesquisa descritiva consiste na descrição detalhada do projeto realizado, dessa forma, justificando e desenvolvendo situações de problema. Nesse artigo, a pesquisa descritiva foi desenvolvida a partir da análise e observação dos questionários aplicados para as professoras de duas escolas no município de Goianira. Dessa forma, foi possível descrever e observar, a partir dos questionários, como são as aulas ministradas por elas aos alunos surdos.

O método qualitativo utilizado nesse trabalho busca compreender, através do questionário, a realidade das entrevistadas e sua maneira de trabalhar com a inclusão dos alunos surdos na sala de aula.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Local de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Goianira, local que tem duas escolas com alunos surdos. Foram entrevistados 3 professores, sendo 2 professores regentes e 1 professor intérprete. O número pequeno de pessoas entrevistadas se

dá pelo fato de somente duas escolas do município pesquisado possuírem alunos surdos.

4.2 Descrição e análise das respostas

Nomearemos os educadores como: professor 1, que é o professor regente; o professor 2, o professor intérprete (os dois atuam na mesma instituição escolar, no 3º ano do Ensino Fundamental); e o professor 3, que é regente da outra instituição (atua no 4º ano do Ensino Fundamental).

Na primeira pergunta do questionário, questionou-se aos 3 professores: A escola oferece, ao aluno surdo, intérprete de LIBRAS? Todas as respostas foram positivas.

Assim, verifica-se que as duas escolas oferecem ao aluno surdo intérprete de Libras. Nesse sentido, as escolas promovem o contato do aluno surdo com esse profissional, estabelecendo um canal de comunicação na sala de aula. Logo, uma maior interação do aluno surdo com os colegas e demais funcionários da escola é construída no ambiente educacional.

É de extrema importância a presença do professor intérprete em sala de aula, pois ele é o responsável em facilitar a comunicação do aluno surdo, o qual terá contato com sua primeira língua, a Libras, mediante a colaboração do intérprete. Dessa forma, a escola oferece ao aluno surdo o contato com sua língua materna desde o início da escolarização.

Na pergunta 2, questionou-se: Como o aluno surdo interage no ambiente escolar? Como esse aluno se relaciona com os colegas? As respostas foram:

Professor 1: Interage normalmente com a escola, colegas e professores.
Professor 2: O aluno entende bem o que passa em sala de aula. Sabe reconhecer os espaços físicos da escola, tendo autonomia para locomover.
Professor 3: Como relatei na questão anterior, recebi o aluno no contexto da pandemia e não tenho noção de como seria essa relação.

De acordo com as respostas dos professores 1 e 2, o aluno surdo interage de forma normal em sala de aula, tem autonomia dentro dos espaços físicos da escola. Ele também interage normalmente com os professores e colegas. Diante dessas duas respostas, analisamos que as escolas promovem um bom e

especializado atendimento para os alunos surdos, e a relação de ambos é satisfatória.

O professor 3 relata que, pelo contexto da pandemia, o aluno surdo recebe o atendimento remoto, então não tem contato com ele. Dessa maneira, não tem noção de como seria essa interação no ambiente escolar e nem como seria o relacionamento com os colegas.

Na pergunta 3, questionou-se: A família do aluno surdo sabe usar a LIBRAS? Os três professores responderam que não. Logo, fica nítido que nenhuma das famílias destes alunos surdos sabe usar a Libras no contexto familiar e também há o desinteresse delas em aprender a usar a língua de sinais. O ideal é que a família do aluno surdo aprenda Libras para estabelecer uma melhor comunicação em casa.

A pergunta 4 indagou: De que forma o professor pode organizar seu planejamento para auxiliar o processo de aprendizagem do aluno com surdez? As respostas obtidas foram:

Professor 1: Realizar atividades adaptadas ao seu nível de aprendizagem. Atividades com imagens, vídeos, jogos didáticos, pedagógicos.

Professor 2: O professor pode elaborar atividades com imagens, vídeos e jogos. Na execução das atividades, o professor pode incluir o aluno surdo para fazer as atividades no quadro e até mesmo a incentivá-lo a mostrar o que foi feito no caderno.

Professor 3: Inserir mais atividades visuais do que o normal para que o aluno tenha mais atenção, compreensão e um melhor desenvolvimento.

Ao analisar as respostas dos professores, podemos notar que são semelhantes, visto que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos tem que ser planejado e elaborado com atividades adaptadas. Neste sentido, ao trabalhar atividades adaptadas, o professor possibilita ao aluno surdo uma maior participação nas atividades educacionais.

A pergunta 5 questionou: Qual a forma de comunicação usada pelo professor com o aluno surdo? Os professores responderam da seguinte forma:

Professor 1: Língua portuguesa e gestos.

Professor 2: Língua de sinais e língua portuguesa.

Professor 3: Não tivemos contato presencial. No grupo, sempre quando a mãe fazia as devolutivas, (eu professora regente) colocava emojis e figurinhas parabenizando-o e incentivando seus avanços

Pelo que foi analisado, o professor 1 não possui o conhecimento adequado sobre a ordem do ensino da língua de sinais. O professor 2 está correto em relação à sequência que o aluno deve aprender. Para os alunos surdos, deve-se ensinar primeiro a língua de sinais e, depois, a língua portuguesa a fim de que ele consiga compreender com mais facilidade a segunda língua.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, podemos observar que o professor 3 mostra o quanto é importante a participação da família no processo de ensino-aprendizagem.

Na pergunta 6, questionou-se: Qual é o papel do professor para a inclusão do aluno surdo? As respostas obtidas foram:

Professor 1: Fazer com que o educando surdo seja respeitado pelas pessoas da escola (alunos e funcionários).

Professor 2: O professor pode fazer o papel de intermediar o conhecimento, bem como promover a interação entre o aluno surdo e as demais crianças.

Professor 3: O papel do professor é de mediador, sempre buscando estratégias diferenciadas para alcançar seus objetivos. Mas sempre se preocupando que o aluno surdo é aluno da turma, tanto do professor regente quanto do professor intérprete. Acredito que nesse caso, o professor regente necessita falar mais calmo, ter um olhar para o aluno (surdo) uma vez que o aluno observa muito “o visual”, deixá-lo observar a leitura labial.

O professor 1 destaca um ponto muito importante: promover o respeito na convivência do aluno surdo com os demais alunos e funcionários da instituição. O professor 2 apresenta o papel de mediação no processo de construção do conhecimento do aluno, proporcionando a interação do aluno surdo com as outras crianças no ambiente escolar.

O professor 3 cita a importância da inclusão do aluno surdo na sala de aula para que não haja distinção entre os alunos, fazendo com que o aluno não se sinta diferente dos demais. É importante que o professor e os alunos colaborem para que a sala de aula seja um ambiente acolhedor para o desenvolvimento desse aluno surdo.

A pergunta 7 indagou: Em algum momento foi necessário adaptar as atividades do aluno com surdez? As respostas foram unânimes, houve a necessidade de adaptação das atividades para o processo de ensino-aprendizagem. Os professores utilizaram métodos diferentes como vídeos, imagens, jogos didáticos e pedagógicos. Com a inserção de mais atividades visuais, o aluno surdo se

mantém mais focado na aula e, conseqüentemente, compreende o conteúdo e tem um desenvolvimento satisfatório.

É muito importante que o professor regente aprenda Libras para facilitar o contato com o aluno surdo e também para ensinar aos demais alunos a interagirem, dentro e fora da sala de aula, com o deficiente auditivo. O professor deve estar em um processo de aperfeiçoamento, buscando constantemente novos meios para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

A pergunta 8 questionou: Quais dificuldades de aprendizagem que o aluno surdo apresentou? As respostas apresentaram semelhanças significativas:

Professora 1: Dificuldade para ler.

Professora 2: Dificuldade para ler textos em Língua Portuguesa.

Professora 3: O aluno ainda não é alfabetizado e não se comunica por Libras (falta o conhecimento da língua), o que a professora intérprete buscou orientá-lo, bem como incentivar a família também a aprender.

Ao analisar as respostas, percebe-se que, nas duas escolas, os dois alunos surdos não são alfabetizados e apresentam dificuldade em ler textos em língua portuguesa. Tal fato evidencia carências na trajetória escolar desses alunos com surdez, visto que eles estão cursando o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I.

O professor 3 destacou que a família do aluno não sabe libras, podendo compreender que esse fator também dificulta a aprendizagem do aluno, tendo em vista que a participação da família no processo de ensino e aprendizagem do educando é fundamental para o rendimento do educando na escola.

A pergunta 9 averiguou se o aluno surdo tem acompanhamento pelo Atendimento Educacional Especializado. As respostas foram positivas. As duas escolas oferecem o AEE, o qual possui um profissional especializado na área da inclusão e que contribui para o desenvolvimento do aluno com surdez.

Outro fator importante destacado pelo professor 3 é justamente a parceria entre a professora intérprete, a professora do AEE e a professora regente. Entende-se que é a partir desse diálogo e desse compartilhamento de ideias e experiências que as docentes podem identificar as dificuldades desse aluno surdo e elaborar as melhores estratégias e metodologias para atendê-lo. Vale lembrar que o papel da escola não é apenas inserir esse aluno no ambiente educacional; além de tudo, é garantir a permanência e o sucesso escolar desse educando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na leitura de todo o referencial teórico, podemos compreender que a Educação Especial é um grande avanço para os alunos com deficiência, tendo em vista que, por muito tempo, eles ficaram excluídos do processo educacional.

A problemática desenvolvida nesse trabalho foi como o professor organiza as atividades propostas em sala de aula para contemplar o aluno surdo? Para obter essa resposta, elaboramos e aplicamos um questionário com dois professores regentes e um intérprete. Compreendemos que o regente juntamente o intérprete devem adaptar as atividades do aluno surdo de acordo com seu nível de aprendizagem e utilizar metodologias diferentes que acolham as suas reais necessidades com mais recursos visuais, utilização de vídeos pedagógicos e jogos didáticos que despertem o interesse do educando com surdez para aprender.

Os objetivos do artigo, certamente, foram atingidos e, por isso, apresentamos a importância da contribuição do professor no processo de aprendizagem do aluno surdo. Afinal, é o educador, como principal mediador, que deve buscar estratégias para sanar as principais dificuldades dos alunos surdos.

Ao longo do desenvolvimento do artigo, apresentamos como a educação inclusiva se efetiva no ambiente escolar, mostrando as leis que norteiam a inclusão e a importância da garantia de todos os direitos do aluno para sua efetiva inclusão. Também enfatizamos o papel do professor regente e do intérprete na inclusão do aluno surdo no ensino regular.

E apresentamos o papel da escola no processo da inclusão, mostrando que é importante que a instituição esteja preparada para receber os alunos com surdez. Ela deve: oferecer profissionais capacitados para trabalhar com a educação inclusiva; ofertar o Atendimento Educacional Especializado, atendendo o que está na lei; e fornecer recursos materiais e pedagógicos que os professores necessitam.

O papel da comunidade escolar e da família é primordial para o sucesso da inclusão, pois é necessário que todas as formas de discriminação sejam eliminadas do ambiente educacional. E para que isso ocorra, é necessário a união da escola, da sociedade e da família, proporcionando ao aluno surdo que seus direitos sejam garantidos e que suas diferenças sejam reconhecidas e valorizadas.

É importante destacar que uma das dificuldades encontradas pelo grupo para fazer a análise das entrevistas foi em relação as respostas dadas nos

questionários pelos professores. Em alguns momentos, percebemos que os professores não conseguiram elaborar uma resposta mais consistente sobre o assunto. E entendemos, com base nas respostas dadas e pela leitura do referencial teórico, que é necessário que os professores tenham uma maior qualificação para o atendimento as crianças com surdez.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas** 2.2 (2021): 1-11.

BERBERIAN, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; EYNG, Daline Backes. Professores Ouvintes e Intérpretes de Libras: Mediadores-Parceiros no Processo
BRITO, Kelly Francisca da Silva. **A Teoria Histórico- Cultural e o Ensino De Português Para Surdos**. In: FONSECA, A. L. *et al.* (Orgs.). **Educação: múltiplos olhares... múltiplas possibilidades**. Goiânia: Publicar, 2018. p. 39-41.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm lei n 4024/61 Acesso em 30/09/2021 .17:00.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei N° 5692/71. De 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.15:00.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm LEI 9394/96 Acesso em: 30/09/2021 18:00.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01/10/2021.19:00

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 1/10. 2021. 20:00.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei 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**, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 02 out. 2021. 17:00.

BRASIL. Lei 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> 21:00.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm LEI 9394/96 Acesso em: 30/09/2021 18:00.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 14.191 de 2021** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em: 13/10/2021 23:00.

BRASIL. Ministério da Educação. **DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizespublicacao#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas>. Acesso: 15/10/2021 21:00.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Coimbra. Babel Editora (1993).

BRITO, Kelly Francisca da Silva. **A Teoria Histórico- Cultural e o Ensino De Português Para Surdos**. In: FONSECA, A. L. *et al.* (Orgs.). **Educação: múltiplos olhares... múltiplas possibilidades**. Goiânia: Publicar, 2018. p. 39-41.

CICCONE, Marta. Introdução - Estratégias. A pessoa surda. **Comunicação total: introdução estratégica a pessoa surda**. Rio de Janeiro. Editora Cultura Médica,(1990). p. 1-9.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso: 01/10/2021.14:00
DUFFY, J. Trey. **Ten reasons to allowing deaf children to exposure to american sign language** (1987).

Educacional dos Surdos. In: GIROTO, C.R.M; MARTINS. S.E.S de O; BERBERIAN. A.P(Org.) **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 86-96 ISBN: 978-85-7983-315-1 p.79-96.

FARIA, Raclene Ataíde de. O Advento da Educação Inclusiva e as “novas” demandas para a formação docente. In: FONSECA, A. L. *et al.* (Orgs.). **Educação: múltiplos olhares... múltiplas possibilidades**. Goiânia: Publicar, 2018. p. 11-15.

FREITAS, S. D., SOUZA, P. R. P. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, 7(7), 65209-65227.2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. (2002).

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

GOLDFELD, Marcia. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. **A criança surda**. 7ª edição. São Paulo. Plexus Editora (1997).

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa: Projetos e relatórios**. 2ª edição. São Paulo. Edições Loyola, (2004). p. 54.

JESUS, Lisiane Nunes de. **Inclusão do deficiente auditivo: alicerce: família, escola e sociedade**. Rio de Janeiro E-papers, 2009.

LOPES, Daiane Duarte. **Da Exclusão a Inclusão: aspectos históricos**. [recurso eletrônico]. São Paulo: SAGAH, 2018.

MACHADO, Angelita Maria Pereira. Inclusão na rede municipal de Goiânia: direito garantido aos educandos com necessidades especiais. In: FONSECA, A. L. *et al.* (Orgs.). **Educação: múltiplos olhares... múltiplas possibilidades**. Goiânia: Publicar, 2018. p. 39-41.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações Curriculares: Caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

OLIVEIRA, Liliane Assunção. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2012.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. **Identidades surdas**. Porto Alegre. Editora Mediação (1998).

PIMENTA, Josefa Maria Argôlo. A FÁBULA EM LIBRAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS. In: ALMEIDA, Gomes Wolney (Org.) **Educação de surdos**, formação estratégica e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf> acesso em 14/10/2021 02:39

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: Diretrizes Políticas, Currículo e Práticas Pedagógicas. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M.D., DA ROCHA, M.G.D.S. DE OLIVEIRA, M.C.P. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, 25(1), 2020. p.33-46

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição da linguagem. **Educação de surdos**. 1ª edição. Porto Alegre. Editora Artmed (2008).

SACKS, Oliver. Uma viagem ao mundo dos surdos. **Vendo vozes**. São Paulo. Companhia das letras (1989).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª edição. São Paulo. Cortez Editora, (2014). p. 95.

SKILIAR, Carlos. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre. Editora Mediação (1998).

Silva, Michela Carvalho da. **Parceria entre escola e família: educação inclusiva**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SOARES, Fabiana M. R; LACERDA, Cristina B. F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas. Autores Associados (2004).

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu Gislene Cristina de P. Santana RA 35623

Declaro, com o aval de todos os componentes do grupo a:

AUTORIZAÇÃO

NÃO AUTORIZAÇÃO ()

Da submissão e eventual publicação na íntegra e/ou em partes no Repositório Institucional da Faculdade Unida de Campinas – FACUNICAMPS e da Revista Científica da FacUnicamps, do artigo intitulado: Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular

De autoria única e exclusivamente dos participantes do grupo constado em Ata com supervisão e orientação do (a) Prof. (a): Luciane Silva de Souza

O presente artigo apresenta dados validos e exclui-se de plágio.

Curso: Pedagogia. Modalidade afim artigo

Gislene Cristina de P. Santana

Assinatura do representante do grupo

Assinatura do Orientador (a):

Obs: O aval do orientador poderá ser representado pelo envio desta declaração pelo email pessoal do mesmo.

Goiânia, 27 de novembro de 2021