

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Elena Aquino Dutra

**OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM
ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI**

Campo Grande, MS

2021

MARIA ELENA AQUINO DUTRA

**OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM
ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área da concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas-Reconstruindo a escola (GEPPEI-RE)

Orientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero

Campo Grande, MS

2021



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE 2021

Aos treze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às oito horas, na Sala de Defesa Virtual do PPGEduc/Faed, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Eladio Sebastian Heredero (UFMS), Alexandra Ayach Anache (UFMS) e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (Unesp), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: MARIA ELENA AQUINO DUTRA, CPF 96895799168, Área de concentração em Educação, do Programa de PósGraduação em Educação, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI" e orientação de Eladio Sebastian Heredero. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero (Presidente/Interno)

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (Interno)

Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (Externo)

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (Interno/Suplente)

RESULTADO FINAL: Aprovação

OBSERVAÇÕES: Indicação para prosseguir com a pesquisa no Curso de Doutorado em Educação, considerando a qualidade do trabalho.

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Eladio Sebastian Heredero

Maria Elena Aquino Dutra

Presidente da Banca Examinadora

Aluna



Documento assinado eletronicamente por **Maria Elena Aquino Dutra**, Usuário Externo, em 13/12/2021, às 10:45, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eladio Sebastian Heredero**, Professor do Magisterio Superior - Visitante, em 13/12/2021, às 10:51, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

*Dedico essa dissertação aos meus queridos pais que,
com muita luta sempre me apoiaram nos estudos.*

*Ao meu esposo e companheiro Valdir e
à minha amada filha Stéfany.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela grande oportunidade, após a finalização da minha jornada como acadêmica, de poder iniciar uma Pós-Graduação, dando continuidade aos meus estudos.

Ao meu amado esposo, Valdir, por estar ao meu lado sempre e em todos os momentos que tive dificuldades. E à minha linda e maravilhosa filha, Stéfany, que me acompanha em meus estudos desde a graduação e que sempre esteve ao meu lado todos os dias.

Ao meu querido professor e orientador, Dr. Eladio Sebastián-Heredero, por me receber de braços abertos como sua orientanda, e por contribuir com meu aprendizado, pois seus ensinamentos transformaram minha visão sobre muitos conceitos a respeito da educação e da educação especial e inclusiva. OBRIGADA, professor, pela sua paciência e dedicação!

Aos membros da Banca de Qualificação – Profa. Dra. Alexandra Ayache Anache, a Profa. Dra. Daiane Schiavon, Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório e Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins –, pelas valiosas contribuições que enriqueceram a minha pesquisa.

Aos meus amigos e amigas que moram no meu coração – Jociane, Leandro, Maria Luzia e Natália –, que me deram apoio e incentivo constantes para o estudo e a pesquisa, assim como estiveram sempre ao meu lado. Obrigada pela ajuda, pelo carinho e pelos momentos de companheirismo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas - Reconstruindo a Escola (GEPPEI-RE) por todos os momentos de discussão e aprendizagem, que engrandeceram ainda mais esta pesquisa e meus conhecimentos.

A todos os professores que ministraram as disciplinas da Pós-Graduação em Educação, pelas grandes contribuições para meu aprendizado.

Ao meu pai e à minha mãe, que me trouxeram a esse mundo e me deram a oportunidade de estudar, apesar das dificuldades por eles enfrentadas, sempre me dando todo amor, carinho e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação (CAPES - MEC), pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

*“Toda experiência de aprendizagem se inicia com
uma experiência afetiva. É a fome que põe em
funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto.
O pensamento nasce do afeto, nasce da fome.
Não confundir afeto com beijinhos e carinhos.
Afeto, do latim affettare, quer dizer ir atrás. O
“afeto” é o movimento da alma na busca do objeto
de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a
alma voar em busca do fruto sonhado.”*

Rubem Alves (2004, p. 20)

RESUMO

Considerando a diversidade linguística presente no contexto social e escolar das cidades de fronteira e pensando nas pessoas com surdez que ainda têm outra língua de comunicação, esta dissertação visa caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva no geral e particularmente para os estudantes surdos migrantes do Paraguai, incluídos numa escola da cidade de Ponta Porã. A educação é um direito básico e fundamental para uma sociedade mais justa, sendo aí que começa a inclusão. O estudo foi realizado com base na perspectiva da inclusão, fundamentado à luz da Teoria Histórico-Cultural, considerando a importância das relações sociais no desenvolvimento humano e a utilização de instrumentos mediadores que possibilitem um processo de ensino-aprendizagem significativo aos estudantes. A metodologia utilizada foi o estudo de caso focado em uma escola pública da cidade de Ponta Porã, com dois estudantes migrantes surdos, baseado na pesquisa qualitativa descritiva, organizada em duas etapas: uma de natureza documental com análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos planos de aula dos professores, e a outra de coleta de dados por meio da observação sistemática e entrevista estruturada realizada com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, que atuam junto aos estudantes migrantes surdos matriculados nas salas de aula de 4º e de 7º ano. A fundamentação teórica e análise do PPP permitiram a construção de quatro categorias de análise: Identificação de estudantes com deficiência, especificamente estudantes surdos e surdos migrantes; Plano geral para atendimento ao público-alvo da Educação Especial; Práticas educativas inclusivas encontradas na pesquisa; e Atendimento educacional a estudantes surdos e surdos migrantes. Os resultados revelaram a escassez de registro acerca da identificação de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), assim como ausência total de registro sobre os estudantes surdos migrantes; existem apontamentos teóricos diversos em ações acerca de um plano geral de atendimento ao PAEE, mas nada de maneira concreta e significativa; as práticas educativas inclusivas encontradas não retratam ações reais de inclusão, aparecendo de maneira improvisada em meio aos recursos e às metodologias, derivados das dificuldades dos professores para atuar com os estudantes surdos; nas entrevistas e observações são achadas ações inclusivas na prática docente, ocasionais ou com o intuito de resolver um problema. Os planos, organizados para todos os estudantes, não apresentam uma proposta clara para atendimento à diversidade. O atendimento educacional aos alunos surdos e surdos migrantes, por sua vez, aparece de forma introdutória, com a inserção e o uso da língua de sinais por alguns professores, a utilização de recursos humanos, intérpretes, e materiais como aula de reforço ou contraturno, mas ainda há desafios, pois a responsabilidade de adaptação de materiais e avaliações e o próprio processo de ensino permanecem a cargo dos profissionais intérpretes. Uma luz de esperança se abre, pois existe um potencial de planejamento, embora teórico, e se desenvolvido poderia criar uma escola com práticas educativas inclusivas e com ações concretas, de muito valor para a inclusão, porém isoladas e sem planejamento, que organizadas poderiam oferecer um atendimento focado na aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Estudantes migrantes surdos. Práticas educativas inclusivas. Educação inclusiva. Educação de fronteira.

ABSTRACT

Taking into consideration the linguistic diversity present in the social and school context of border cities and thinking about the hearing impaired people who still have another language of communication, this dissertation has the general objective of characterizing the educational practices related to inclusive education in general and particularly for deaf migrant students from Paraguay, included in a school of the border city of Ponta Porã. We believe that education is a basic and fundamental right for a fairer society, and that is where inclusion begins and in a special way when the attendance to people with disabilities is mixed with other problems derived as the communicational barriers of access to the learning itself. The study was carried out from the perspective of inclusion, based on the Cultural Historical Theory, considering the importance of social relationships in human development and the use of mediating instruments that enable a meaningful teaching-learning process for students. The methodology used was the case study focused on a public school in the city of Ponta Porã with two deaf migrant students, based on the qualitative descriptive research, organized in two stages: one of documentary nature with analysis of the Political Pedagogical Project (PPP) and lesson plans of teachers, and the other of data collection through systematic observation and structured interview conducted with teachers of Portuguese Language, Mathematics, History and Geography, who work with deaf migrant students enrolled in classrooms of 4th and 7th grade. From the theoretical foundation and analysis of the PPP four categories of analysis were built: Identification of students with disabilities, specifically deaf students and deaf migrants; General plan to meet the target audience of Special Education; Inclusive educational practices found in the research and educational care to deaf students and deaf migrants, and the last two, after the analysis of lesson plans and interviews were subdivided into four subcategories: Planning/presentation of information/access to content, Resources, Methodology and Evaluation. The results showed that there is little record about the identification of public target students of Special Education (PAEE), as well as no record about deaf migrant students; there are broad and very diverse theoretical notes in actions about a general plan of care to PAEE, but nothing in a concrete, meaningful or detailed way; The inclusive educational practices found do not portray real actions of inclusion, appearing in an improvised way among the resources and methodologies, derived from the teachers' difficulties to work with deaf students, but in the interviews and observations some inclusive actions are found in the occasional teaching practice or with the intention of solving a problem. The plans still, organized for all students, do not have a clear proposal for attendance to diversity. The educational care for deaf students and deaf migrants appears in an introductory way, with the insertion and use of sign language by some teachers in the teaching-learning process, the use of elements aimed at the care of students with human resources, interpreter and even the regular teacher, and materials such as tutoring or counter-shift, but still face challenges, because the responsibility of adapting materials and assessments, as well as the teaching process itself remains in charge of professional interpreters. A light of hope opens when observed that there is a potential of planning, although theoretical, but if developed could create a school with inclusive educational practices and some concrete actions, very valuable for inclusion, but isolated and without planning that organized could offer a service focused on learning for all.

Key-words: Deaf migrant students. Inclusive educational practices. Inclusive education. Border education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
APC	-	Atividade Pedagógica Complementar
APS	-	Associação Paraguaia de Surdos
ASL	-	Língua Americana de Sinais
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BR	-	Brasil
CAAE	-	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEINF	-	Centro de Educação Infantil
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	-	Classificação Internacional de Doenças
CIDDM	-	Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação
CPPP	-	Campus de Ponta Porã
CSP	-	Centro de Surdos do Paraguai
Db	-	Decibéis
DF	-	Distrito Federal
DUA	-	Desenho Universal para Aprendizagem
EaD	-	Ensino a Distância
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FAED	-	Faculdade de Educação
FAPESP	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FENEIS	-	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GEPPPEI-RE	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas - Reconstruindo a Escola
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	-	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	-	Língua Brasileira de Sinais

LSPy	- Língua de Sinais Paraguaia
MEC	- Ministério da Educação
NUESP	- Núcleo de Educação Especial
OEE	- Organizações e Entidades Estatais
PA	- Projetos de Aprendizagem
PAEE	- Público-Alvo da Educação Especial
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PEBF	- Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira
PEI	- Plano Educacional Individualizado
PEIF	- Programa de Escolas Interculturais de Fronteira
Pivic	- Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária
PPGEdu	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PY	- Paraguai
RI	- Regimento Interno
RN	- Rio Grande do Norte
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	- Teoria Histórico-Cultural
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Justificativa	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	A inclusão como fundo da questão	21
2.2	A condição do estudante surdo	26
2.2.1	<i>Concepções sobre surdez</i>	28
2.2.1.1	Concepção clínica	31
2.2.1.2	Concepção social: modelo cultural/sociocultural ou antropológico	32
2.3	O assunto do bilinguismo e do biculturalismo no discurso das regiões de fronteira	33
2.4	A legislação no tocante aos estudantes surdos	35
2.4.1	<i>Legislação brasileira sobre a surdez</i>	35
2.4.2	<i>A Língua Brasileira de Sinais (Libras)</i>	41
2.4.3	<i>Legislação Paraguaia sobre surdez</i>	43
2.4.4	<i>A língua de sinais Paraguaia (LSPy)</i>	45
2.5	Práticas educativas inclusivas	47
2.5.1	<i>Práticas pedagógicas inclusivas</i>	49
2.5.1.1	Adaptações curriculares	52
2.5.1.2	Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	53
2.5.1.3	Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o atendimento aos surdos	56
2.5.2	<i>Práticas pedagógicas inclusivas direcionadas à educação de surdos no ensino regular</i>	58
2.5.2.1	Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito)	61
2.5.2.2	O intérprete de Libras no espaço escolar	67
3	PERCURSO METODOLÓGICO	71
3.1	Caracterização do contexto e dos sujeitos	75
3.2	Coleta de dados	78
3.2.1	<i>Elaboração dos instrumentos</i>	80

3.3	Análise dos dados	82
3.4	Considerações éticas	84
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
4.1	Identificação de estudantes com deficiência, especificamente alunos surdos e surdos migrantes	85
4.2	Plano geral para atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial	87
4.3	Práticas educativas inclusivas encontradas na pesquisa	89
4.3.1	<i>O Projeto Político Pedagógico</i>	89
4.3.2	<i>Análise dos planos de aula</i>	92
4.3.2.1	Subcategoria de Planejamento: apresentação de informação/acesso aos conteúdos	94
4.3.2.2	Subcategoria Recursos	96
4.3.2.3	Subcategoria Metodologia	99
4.3.2.4	Subcategoria Avaliação	101
4.3.3	<i>Observações</i>	103
4.3.3.1	Subcategoria Planejamento: apresentação de informação/acesso aos conteúdos	104
4.3.3.2	Subcategoria Recursos	104
4.3.3.3	Subcategoria Metodologias	105
4.3.3.4	Subcategoria Avaliação	105
4.3.4	<i>Entrevistas</i>	106
4.3.4.1	Subcategoria planejamento: apresentação de informação/acesso aos conteúdos	107
4.3.4.2	Subcategoria Recursos	108
4.3.4.3	Subcategoria Metodologias	110
4.3.4.4	Subcategoria avaliação	113
4.4	Atendimento educacional a alunos surdos e alunos surdos migrantes	114
4.4.1	<i>Planejamentos: apresentação de informação/acesso aos conteúdos</i>	115
4.4.2	<i>Recursos</i>	115
4.4.3	<i>Metodologias</i>	116

4.4.4	<i>Avaliação</i>	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICES	135
	ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação discorre acerca dos processos inclusivos de estudantes migrantes surdos na fronteira seca entre Brasil e Paraguai. Antes de dar início às discussões sobre a temática abordada, pontuo nessas linhas iniciais um pouco da minha trajetória. Sou brasileira, mas com descendência paraguaia, casada e tenho uma filha, hoje estou como professora da Educação Básica em uma escola pública, sou amante dos estudos desde muito jovem. Sempre estudei em escola pública, onde tive professores maravilhosos que me incentivaram a estudar, progredir e persistir em meus sonhos.

Desde o momento em que ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã (UFMS/CPMP), no ano de 2016, me interessei pelos estudos relacionados à fronteira, pois é onde vivo há duas décadas e é um lugar pelo qual me encanto, em virtude de suas particularidades únicas e potencialmente ricas, sobretudo no que diz respeito à presença de pessoas pertencentes a diferentes culturas em um contexto tão abrangente e, muitas vezes, visto pelos olhares de fora como um lugar de violência e contrabando. Falar sobre a fronteira entre Ponta Porã/Brasil no estado de Mato Grosso do Sul (MS) e Pedro Juan Caballero/Paraguai, destacando as suas riquezas culturais e linguísticas leva a reflexões importantíssimas, especialmente no contexto educacional.

Diante desse contexto, durante meu tempo de estudos na universidade, participei de grupos de estudo, assim como do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (Pivic), por meio do qual desenvolvemos uma pesquisa relacionada à educação de crianças surdas na Educação Infantil. Já o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetivou averiguar como se dava a formação dos professores nos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior das cidades gêmeas de fronteira entre Mato Grosso do Sul e cidades do Paraguai e Bolívia. Sendo assim, meu interesse na temática que envolve a educação nas cidades de fronteira e a educação de surdos nasce e se fortalece em virtude dos meus estudos na graduação. As falas, discussões e pesquisas dos professores da UFMS/CPMP relacionadas à educação nesse contexto me levaram a grandes reflexões, assim como me incentivaram a realizar estudos relacionados a este lugar; e, por intermédio desta pesquisa, mostrar que além da presença das línguas orais como português, guarani, espanhol, entre outras, também existem nessa região as línguas de sinais.

O interesse pelos estudos e pela pesquisa, assim como o apoio, auxílio e incentivo de alguns professores da graduação me levaram a participar do processo de seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED) da UFMS, com o intuito de pesquisar como se dá a inclusão dos estudantes migrantes surdos matriculados em uma escola localizada na linha de fronteira da cidade de Ponta Porã (MS) que se comunicam por meio da língua de sinais.

Portanto, o estudo aqui realizado visa destacar a presença dos estudantes migrantes surdos dentro das escolas próximas à linha de fronteira, sendo esses sujeitos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, que possuem características singulares e específicas, mas que, como qualquer outro estudante, têm direito a uma educação de qualidade e acessível, que lhes garanta a permanência na escola, a conclusão de seus estudos, assim como o respeito às suas formas de comunicação, expressão e interação social; salientando que a realização e adoção de práticas educativas inclusivas e o reconhecimento da diversidade são um dos primeiros passos para a inclusão de todos.

Assim, antes de aprofundar a temática discutida, é importante pontuar acerca das características e de como é o contexto de fronteira aqui estudado.

As regiões localizadas nas cidades de fronteira possuem algumas peculiaridades dependendo de sua localização geográfica, econômica, social e cultural. É possível encontrar no cotidiano dessas localidades pessoas de diferentes culturas e línguas, que dão origem a uma forma de diversidade singular. Vargas (2017) ressalta que a fronteira não só aparta, mas também aproxima e une povos vizinhos; além de limite territorial, a fronteira compreende um lugar, um espaço compartilhado por pessoas de nacionalidades diferentes, que desenvolvem trabalhos cotidianos. Trata-se de um espaço de socialização atípico e único.

A cidade de Ponta Porã/Brasil faz fronteira seca² com Pedro Juan Caballero/Paraguai, possibilitando que ambas se tornem um espaço de compartilhamento cultural, social e linguístico. Por essa situação, é um espaço comercial comum, de convivência diversificada, de permanente trânsito bidirecional, onde acontecem trocas e intercâmbios dos mais diversos tipos, constituindo um permanente espaço migratório caracterizado por uma região economicamente menos desenvolvida que a outra.

¹ Este termo será utilizado durante toda a pesquisa em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008d) legislação pertinente acerca da definição de quem é o público da Educação Especial.

² Fronteira seca: marco divisório entre dois países, sem a presença de rio ou lago (FRONTEIRA..., 2021).

Diante de um contexto tão abrangente, culturalmente falando, esta região de fronteira apresenta a constante migração de trabalhadores e estudantes paraguaios para o lado brasileiro. Em meio a esses sujeitos estão aqueles que possuem características específicas, como algum tipo de deficiência, que atravessam para o outro lado da fronteira em busca de melhores condições de acesso ao trabalho e ao estudo.

No que diz respeito à migração desses sujeitos para o lado brasileiro da fronteira, Frasson e Schlosser (2015) e Souza (2020) destacam que são principalmente os fatores econômicos e de acesso à saúde e à educação que promovem o deslocamento que ocorre diariamente nas áreas de fronteira, assim como as questões políticas existentes.

Entre os fatores elencados estão o melhor acesso à saúde e à educação em razão da existência de programas assistenciais adotados pelo governo brasileiro que, de certa maneira, não existem do lado paraguaio ou do outro lado da fronteira, assim como demais fatores que geram a interdependência entre as duas cidades e os dois países.

É importante ressaltar que os processos migratórios existentes nessa região são resultantes de fatores históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que perpassaram e influenciaram na construção da identidade e na vida dos sujeitos residentes nessa localidade.

Um exemplo relevante a ser citado consiste nas transformações provocadas pela Guerra do Paraguai que são percebidas e sentidas até hoje pela população do país vizinho. Portanto, são vários os fatores que interferiram e interferem no modo de vida dos sujeitos fronteiriços, sejam eles brasileiros, paraguaios, brasiguaios³, deficientes ou não.

Atualmente, um fator relevante a ser considerado diz respeito ao contexto educacional onde vivem os cidadãos fronteiriços, em especial aqueles que fazem parte do PAEE ou que possuem necessidades educacionais especiais e que utilizam outra língua materna para se comunicar que não seja o português e que frequentam as escolas do lado brasileiro.

No que diz respeito ao espaço educacional, a parte brasileira possui estudantes oriundos de diferentes países, sobretudo do Paraguai, sendo notável não só a diversidade cultural, mas, especialmente, a linguística. Entre esse público se encontram os estudantes migrantes surdos paraguaios, que não pertencem a uma cultura dominante,

³ Este termo possui vários significados dependendo da fronteira em que se está. Pode referir-se a “brasileiros que retornaram do Paraguai em 1985, campesinos paraguaios se referem aos ‘brasiguayos’ como fazendeiros brasileiros que possuem terras no Paraguai [...]” (SOUZA, 2020, p. 100).

e que se utilizam, em alguns momentos, da língua de sinais para se comunicar com quem conhece ou por meio de formas menos convencionais.

Sendo assim, é preciso respeitar as culturas minoritárias. O atendimento a crianças e jovens independe da diferença e, para lidar com processos distintos do padrão tradicional, se deve buscar a análise e a compreensão dos fenômenos de comportamento individual e coletivo, nos diversos contextos em que as interações sociais e culturais acontecem (KELMAN, 2015).

As escolas do lado brasileiro, localizadas na linha de fronteira, possuem um número significativo de crianças matriculadas oriundas do Paraguai e que têm como característica peculiar o uso de outra língua para se comunicar – o guarani ou espanhol. Em meio a este contexto linguístico diferenciado, encontram-se as crianças surdas que se utilizam ou não da Língua de Sinais para se comunicar. Língua esta que é diferenciada e promove a superação de barreiras comunicativas, educacionais, sociais, econômicas e culturais, mas que acaba gerando algumas limitações para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, além de a fronteira estar atravessada por diferenças sociais, culturais e políticas, ela também tem uma característica peculiar: a presença de uma variedade linguística diferenciada, que não abarca apenas a língua portuguesa, o espanhol e o guarani, mas também a Língua de Sinais utilizada pelos surdos, sejam eles brasileiros ou paraguaios.

Por muitos anos os sujeitos surdos, em suas particularidades, estiveram subjugados sob o ponto de vista clínico, ou seja, foram vistos apenas com uma deficiência a ser curada. Hodiernamente este conceito já foi desconstruído por pesquisadores como Góes (1996), Quadros (2008), Lodi, Mélo e Fernandes (2015), que consideram que o surdo tem uma cultura e uma língua própria, a qual precisa ser respeitada e valorizada.

Considerando a Língua de Sinais como uma língua natural e a primeira língua dos surdos, é importante pensar que dentro da instituição escolar existem barreiras educativas que precisam ser superadas, especialmente no que diz respeito ao conhecimento e à valorização da Língua de Sinais como um recurso educativo, como meio de comunicação dos surdos e, acima de tudo, como uma língua (GESSER, 2009). Por mais que existam diferenças entre as línguas e a cultura, também é necessário que os educadores reflitam e promovam estratégias que permitam a inclusão de ambos, tanto

ouvintes quanto surdos, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível a todos, sem negar a identidade de cada um.

Em meio à diversidade do espaço escolar encontram-se as diversas formas de comunicação entre os alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar, dando ênfase, em especial, à língua utilizada para a comunicação diante das interações sociais. A língua oral é a língua dominante na maioria dos espaços sociais, sejam eles escolares ou não, mas há também aquelas línguas minoritárias que estão presentes em todos os lugares, muitas vezes camufladas e suprimidas, mas que são utilizadas constantemente por seus usuários.

Isso faz com que as discussões sobre a diversidade linguística existente nas escolas localizadas no contexto de fronteira, onde há uma grande pluralidade cultural e linguística e a existência não somente de línguas orais, mas também de línguas visuais espaciais, se tornem cada vez mais importantes.

As relações sociais e culturais estão presentes no contexto escolar, formando assim um espaço heterogêneo, multicultural e complexo que possui características próprias. Esse espaço precisa ser respeitado em sua totalidade, levando em consideração as particularidades e a subjetividade de cada estudante.

1.1 Justificativa

A participação em um projeto de pesquisa como bolsista de iniciação científica voluntária (Pivic) possibilitou a construção de algumas ideias preliminares que nortearam este estudo. A proposta de pesquisa do Pivic foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEINF), onde havia uma criança surda e que não sabia a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal situação levou à proposição de um trabalho pedagógico com atividades diferenciadas para essa criança de forma a incluí-la nas atividades da instituição, bem como as demais crianças.

A reflexão sobre as atividades realizadas, os resultados obtidos e as dificuldades encontradas frente a uma turma heterogênea, permitiram levantar questionamentos sobre como as práticas pedagógicas adotadas pelos professores podem se tornar simples, de fácil manipulação e aplicação, inovadoras, e, sobretudo, acessíveis a todas as crianças, promovendo uma equidade educacional e social.

Por outro lado, constatou-se, como discutido mais adiante neste trabalho, que há poucos estudos e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes migrantes

surdos em escolas localizadas próximas à faixa de fronteira, pautados na perspectiva da inclusão, embora exista o marco do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) (BRASIL, 2012).

Assim, é relevante discutir suas proposições considerando as escolas de educação básica dessa cidade de fronteira, que além de existir barreiras físicas, sociais, econômicas e culturais, também enfrentam barreiras linguísticas locais.

Os estudos de Santana (2018) apontam que a região de fronteira é permeada pela diversidade cultural, pois resulta da convivência entre pessoas com diversas identidades. Considerando os contextos de educação escolar, cabe pensar as particularidades existentes em cada região. Desse modo, a pesquisa foi realizada na fronteira entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) e apontou que, apesar dos esforços por parte das escolas e dos educadores, esses espaços ainda não são inclusivos. E, além da exclusão, existe também a violência psicológica e moral de ambas as partes.

Santana (2018) relata, ainda, que por intermédio do PEIF, professores oriundos do Paraguai lecionam em determinados dias em uma escola do Brasil e vice-versa, o que acaba por desenvolver um vínculo entre as escolas brasileiras situadas próximas à linha de fronteira, contribuindo com a cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.

As pesquisas de Pereira (2014), Dalinghaus (2009) e Tristoni (2015), além de tratarem sobre as questões relacionadas à fronteira, discutem também a existência de alunos paraguaios dentro de escolas brasileiras próximas à linha de fronteira e que geram uma inter-relação entre as culturas e a própria língua. Além disso, apontam a dificuldade que os educadores têm para lidar com esta situação dentro da sala de aula e ressaltam também as situações enfrentadas pelos estudantes como a violência simbólica e a negação de sua língua materna.

Com relação às implicações linguísticas na aprendizagem de estudantes surdos na fronteira entre Brasil e Paraguai, Florenciano e Limberti (2016) ressaltam sobre a importância da Libras na vida dos surdos e como eles lidam com o contexto fronteiriço. Os referidos autores também discorrem sobre a existência da Língua de Sinais Paraguaia. No entanto, esta língua é de conhecimento restrito dos alunos surdos e de surdos que trabalham como vendedores de adesivos e chaveiros, vindos da capital paraguaia ou de outras cidades maiores.

Ainda a respeito da inclusão educacional de alunos surdos e o contexto fronteiriço, destaca-se a pesquisa de Loubet (2017) que buscou analisar ações pedagógicas voltadas à aprendizagem e à inclusão linguística de alunos surdos

brasileiros e bolivianos no município de Corumbá - MS. O trabalho apontou que os surdos se deparam com obstáculos que dificultam seu desenvolvimento, como a pouca interação do aluno com os professores, o desconhecimento por parte dos professores com relação à Libras e aos procedimentos metodológicos que facilitem o aprendizado desses alunos, a dependência do aluno com o intérprete, assim como a dificuldade do aluno em realizar as tarefas em casa.

Resta salientar que foi observada a escassez de estudos referentes à Língua de Sinais como uma outra língua presente nas relações sociais dentro das escolas de fronteira e que fazem parte das diferentes culturas que permeiam o lugar, fato este que leva ao problema que permeia esta pesquisa⁴: As práticas educativas desenvolvidas com os estudantes surdos migrantes na região de fronteira são inclusivas ou apenas integradoras? Com intuito de direcionar este problema de pesquisa, destacam-se os seguintes questionamentos orientadores:

- Existe alguma dificuldade por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos que têm o domínio do guarani e/ou espanhol e não possuem habilidade linguística com o português?
- Se a resposta for positiva, é possível desenvolver práticas pedagógicas acessíveis para que os estudantes migrantes surdos aprendam em escolas brasileiras, assim como os demais?
- Como a perspectiva da educação inclusiva pode auxiliar os educadores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos das escolas da região de fronteira?

Com base nesses questionamentos, pretende-se, neste trabalho, caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva, considerando o estudante surdo oriundo de outro país.

Para alcançar tal objetivo a pesquisa foi realizada junto aos professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, que atuam junto a dois estudantes migrantes surdos, que estão matriculados nas salas do 4º e 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da cidade de Ponta Porã - MS.

⁴ O presente trabalho foi realizado totalmente com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Código de Financiamento 001 – *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)- Brasil - Finance Code 001.*

Dessa maneira, para concretizar esse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar quais são as práticas pedagógicas existentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; analisar, nos planos de ensino, se existem práticas pedagógicas voltadas para a inclusão dos estudantes surdos matriculados e, por fim, caracterizar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores que possuem estudantes surdos migrantes em sua sala de aula.

A abordagem utilizada para responder a tais objetivos ocorreu por meio de uma pesquisa qualitativa, baseada no estudo de caso. Os dados obtidos foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), tendo como elementos de pesquisa o PPP e os planos de aula, assim como os dados obtidos com a observação sistemática das aulas e da entrevista estruturada realizada com os professores que atuam junto aos estudantes migrantes surdos.

A pesquisa aqui em destaque nesta dissertação está organizada em seções. A seção 2 aborda as temáticas que compõem a fundamentação teórica e encontra-se dividida em tópicos que delineiam discussões acerca da inclusão, da condição e das concepções acerca da surdez, as legislações brasileira e paraguaia que atendem os sujeitos surdos, assim como a definição das línguas de sinais utilizadas pelos surdos nesses dois países. Também traz apontamentos sobre o que são as práticas educativas e práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase a alguns exemplos de ações ou estratégias de inclusão como as Adaptações Curriculares, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), assim como discorre sobre alguns estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas direcionadas à educação de surdos no ensino regular. A seção finaliza promovendo uma pequena discussão acerca do Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito) do Distrito Federal e o Programa Inclusivo Bilíngue, organizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sobcoordenação da professora Cristina Broglia Lacerda, arrematando com o tópico que enfatiza sobre a importância do intérprete de Libras no espaço escolar.

A seção 3 discorre sobre o desenvolvimento metodológico da pesquisa, sendo dividida nos seguintes tópicos: caracterização do contexto e dos sujeitos; coleta de dados; elaboração dos instrumentos; considerações éticas; e procedimentos para a análise dos resultados obtidos.

A seção 4 descreve os resultados obtidos acerca da análise do PPP da escola pesquisada e as categorias elencadas com base na fundamentação teórica, assim como as subcategorias que surgiram após a análise dos planos de aula dos professores e das entrevistas realizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A inclusão como fundo da questão

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos, assim como dever do estado e da família (BRASIL, 1988). Sendo assim, todos têm direito à educação, sem distinção de cor, credo, religião, cultura, diferença física, motora, cognitiva, linguística e origem nacional.

Apesar de já ter se passado décadas da garantia desse direito, a sociedade atual vive em busca da superação de preconceitos e estigmas sociais pautados em ideias conservadoras e excludentes, sendo a escola uma instituição que se mostra como um lugar propício a processos inclusivos que deve garantir, na prática, a acessibilidade para todos os estudantes, independentemente de seu país de origem e de sua condição física, cultural, econômica e linguística.

A educação é um direito básico e fundamental para uma sociedade mais justa e é aí que começa a inclusão. Análises recentes sobre o conceito de inclusão apontaram cinco formas de conceituá-la: 1) inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; 2) a inclusão como resposta a exclusões disciplinares; 3) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; 4) inclusão como forma de promover escola para todos; e, 5) inclusão como educação para todos. Sendo predominante o conceito de que a dificuldade educacional é vista como necessidade educacional especial (AINSCOW, 2009).

Portanto, incluir vai além de apenas estar matriculado na escola e estar dentro da sala de aula, esta ação perpassa por todos os cantos, desde o pátio da escola, o refeitório, a biblioteca, a sala da direção, da coordenação, a cozinha, a quadra de esportes, ou seja, precisa e deve estar em todos os espaços para que a educação consiga ser realmente um direito de todos, pois não basta ter o direito, é preciso ter acesso e garantia de permanência, além de uma educação com qualidade.

Mantoan (2003) entende que cabe esclarecer os paradigmas educacionais pensando em uma educação que tenha a participação de todos e que perpassa por dois conceitos: o da inclusão e o da integração. O primeiro conceito é voltado aos processos educacionais que são acessíveis a todos, independentemente de suas características físicas, motoras, cognitivas e linguísticas, ou seja, todos fazem parte do processo educacional, todos têm direito e capacidade de aprender; podem aprender juntos e no

mesmo ambiente, utilizando práticas e metodologias diversificadas que permitam a participação de todos.

Já o conceito de integração permite que os estudantes com necessidades educacionais frequentem a escola, no entanto, são eles que precisam se adaptar às características e à estrutura escolar. A responsabilidade quanto aos recursos e promoção da acessibilidade é oferecida ao estudante, que pode vivenciar ou não, as atividades postas dentro do ambiente escolar.

Observa-se que os dois conceitos estão presentes no contexto escolar, ambos os conceitos estão vinculados (MITTLER, 2003). Mas o que deve prevalecer é o que garante o acesso à educação e ao processo de ensino e aprendizagem a todos, com qualidade – neste caso, a inclusão. No entanto, para se ter inclusão, necessita-se da integração. É preciso integrar para poder incluir, mas somente isso não basta, é preciso que todos tenham o acesso ao ensino e à aprendizagem, além disso, os estudantes precisam sentir que fazem parte daquele espaço, necessitam ser acolhidos para que permaneçam na escola. Dito isso, não é o estudante que precisa se adequar às condições e à realidade da escola, mas sim o contrário.

De acordo com Freire (2008), o modelo integrativo ressalta que a educação é para todos, mas acaba procurando aproximar o diferente do padrão da normalidade, apresentando uma visão assimilacionista, este modelo também procura sempre apontar que, se o aluno tem dificuldade de aprendizagem, o problema está no aluno, em suas famílias ou em meio ao seu grupo social, assim como permitem a coexistência de caminhos alternativos aos diferentes.

Tais conceitos geralmente são confundidos pelos educadores, pela escola, pelo sistema educacional e pela própria sociedade. Portanto precisam ser esclarecidos e discutidos no âmbito educacional, de forma que venha promover a reflexão e gerar mudanças legislativas e, sobretudo, culturais. A inclusão é um processo de mudança, que, segundo Freire (2008), possui quatro eixos: o direito fundamental; repensar a diferença e a diversidade; repensar a escola e, por fim, constituir um vínculo de transformação da sociedade.

No primeiro eixo, a inclusão não pode ser negada a nenhum grupo social, pois é um direito de todas as crianças, independentemente do gênero, raça, classe social ou características individuais e sociais. No segundo, os sujeitos são subjetivos; a diferença é inerente a todos os sujeitos e o sistema educacional precisa levar em consideração as diversas características e necessidades.

No terceiro eixo, quando o aluno tem dificuldade em aprender, o problema não está no aluno ou em seus familiares, mas pode estar relacionado com a forma como a escola está organizada e o modo como ela funciona; assim, muitas vezes é necessário haver uma transformação na cultura da escola. O último eixo traz destaque para a importância da transformação da sociedade, havendo uma mudança de crenças e valores (FREIRE, 2008).

Destarte, são muitas as mudanças que precisam ocorrer para que haja e ocorra a verdadeira inclusão no meio escolar, e essas mudanças não devem partir apenas dos educadores ou da comunidade escolar, mas devem ocorrer em todo o sistema educativo e na sociedade. Assim sendo, é necessário que haja a desconstrução de uma cultura arraigada em um ensino tradicional e mecanicista.

Segundo Booth e Ainscow (2011), para tanto, precisa ser desenvolvida uma cultura inclusiva que reconheça que as diversas variedades de modos de vida e formas de identidade podem coexistir, pois sua comunicação é enriquecedora, exigindo que deixe de lado a diferença de poder.

Portanto, nota-se a urgência de uma mudança cultural em todos os campos educacionais, começando pelo educador e a escola, passando pela família, pelas políticas públicas, chegando até a sociedade, provocando, assim, uma verdadeira transformação social.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que possibilita que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003).

Se as escolas adotarem e aceitarem os processos inclusivos como primordiais, bem como compreenderem o seu verdadeiro conceito e finalidade, ela se tornará cada vez mais um espaço de transformações sociais, políticas e culturais, e também um lugar de acolhimento e respeito às diferenças.

Focando na nossa temática, de acordo com Oliveira (2012 *apud* ZANCANARO; ZANCANARO, 2016), uma das formas de promover a inclusão de alunos surdos é realizando cursos sobre educação de surdos, a fim de promover mudanças na escola, como aperfeiçoamento de professores e demais membros, pois o que vem sendo observado é que os professores têm dificuldades em relacionar-se com

os estudantes, chegando a afirmar que eles possuem atraso de aprendizagem e que seu desenvolvimento é mais lento.

Por meio dessa pesquisa, nota-se o que ocorre quando a inclusão não é conceituada de forma correta. Observa-se, assim, o conceito de integração, que coloca que o problema com relação à dificuldade de aprendizagem está no estudante e não na maneira como a escola está organizada e no seu funcionamento.

[...] pretende-se, com a inclusão, que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola pode se organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno. (FORLIN, 2006 *apud* FREIRE, 2008, p. 9).

Frente à diversidade linguística relatada, cabe pensar sobre como os estudantes migrantes surdos em escolas de fronteira, no caso na fronteira entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), são incluídos nos processos de ensino e aprendizagem, juntamente com os outros estudantes – brasileiros e/ou paraguaios – e em como o professor trabalha as atividades e as práticas educativas, levando em conta as diferenças entre cultura e língua, de maneira que não classifique ou discrimine essas diferenças, com a presença dessas múltiplas línguas na sala de aula.

Diante da presença das diferenças linguísticas na fronteira, também cabe pensar como a perspectiva da inclusão pode fazer parte do planejamento dos professores de forma a pensar uma educação inclusiva de acesso a todos.

Ao considerar as variações linguísticas encontradas na sala de aula e o sujeito surdo, como os professores podem criar ou adotar práticas metodológicas inclusivas que atendam não somente o surdo, mas todas as demais deficiências e dificuldades de aprendizagem encontradas no processo de ensino?

Portanto, a perspectiva da inclusão busca utilizar meios que sejam acessíveis a todos os estudantes levando em consideração as diversas dificuldades que estes possuem, sejam elas linguísticas, físicas ou culturais, evitando homogeneizar o processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se a necessidade de discussão acerca da surdez e os processos de inclusão, assim como a importância do bilinguismo para o sujeito surdo.

Segundo Goldfeld (1997), o bilinguismo propõe que os sujeitos surdos sejam bilíngues, já que eles terão como língua materna a língua de sinais, considerada língua

natural e como segunda língua, a língua oficial de seu país. Cabe salientar que no contexto bilíngue o surdo assume a sua surdez, e não a vê como uma deficiência e sim como uma diferença, e que eles formam uma comunidade, com cultura e língua própria. No bilinguismo os estudos procuram entender o surdo em suas particularidades, sua língua, sua cultura, a forma singular de pensar e agir e não apenas os aspectos biológicos.

Ao se questionar sobre como os docentes trabalham práticas educativas inclusivas considerando os sujeitos surdos fronteiriços e as demais variações linguísticas existentes, optou-se pelos estudos de Pereira (2014), Santana (2018), Dalinghaus (2009) e Tristoni (2015), a fim de esclarecer alguns questionamentos que poderão ser respondidos por meio dos objetivos específicos elencados.

Tomando-se por base os dois primeiros objetivos específicos – identificar quais as práticas pedagógicas existentes no PPP da escola e analisar se nos planos de aula dos professores existem práticas pedagógicas voltadas a inclusão desses estudantes migrantes surdos durante o processo de ensino e aprendizagem – aliados ao terceiro objetivo – caracterizar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que atuam junto aos estudantes surdos migrantes –, torna-se possível conhecer e descrever quais são as práticas pedagógicas pensadas e utilizadas para atender esses estudantes em específico.

Utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes sem acarretar segregação ou separação permite que o ensino se torne eficiente e com qualidade, assim como favorece a desconstrução de preconceitos e métodos educacionais conservadores. A busca por construir e formular novas metodologias e práticas pedagógicas deve fazer parte da vida cotidiana do educador, que acredita na inclusão social e educacional, e que preconiza e valoriza a equidade como elemento fundamental do processo educativo.

Sendo assim, valendo-se do objetivo geral de caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que se utiliza de outra língua para se comunicar, pretende-se conhecer quais são essas práticas, assim como auxiliar futuras pesquisas sobre o tema de forma que os docentes possam adaptar o currículo e planejar suas aulas considerando o contexto e sua realidade social e local.

2.2 A condição do estudante surdo

Os estudos acerca da perda auditiva ou falta de audição perpassam por discussões que permeiam os espaços clínicos e sociais, já que, de um lado, esta evidência é vista como uma deficiência e, por outro, como uma diferença cultural, conforme pontua Skliar (2001). De acordo com Marchesi (2007), não é correto fazer afirmações que generalizem os indivíduos que apresentam tal deficiência, além do que o desenvolvimento comunicativo e linguístico de uma criança com perda auditiva profunda se difere de uma criança com perdas auditivas leves, assim como o fato de os pais serem surdos ou ouvintes.

Uma das formas de comunicação com o mundo é por intermédio da audição, uma vez que permite reconhecer os sons e perceber as informações existentes no ambiente, auxiliando, assim, no processo comunicacional e no desenvolvimento da linguagem, proporcionando a interação com tudo que está em sua volta.

Desse modo, é possível salientar que são vários os fatores que podem interferir na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem das crianças com perda auditiva, podendo ser fatores biológicos, ambientais e sociais. Os que consideram o fator biológico dão ênfase ao ponto de vista clínico, que define a perda auditiva como uma deficiência que pode ser corrigida ou não dependendo do seu grau de intensidade.

A deficiência auditiva, caracterizada pela perda total ou parcial da capacidade de ouvir, manifesta-se como surdez leve e moderada, e surdez severa ou profunda. Assim como na visual, as pessoas portadoras de deficiência auditiva podem ser afetadas na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2006, p. 16-17).

Segundo Marchesi (2007), no contexto educacional, a classificação da deficiência auditiva é feita de acordo com as necessidades educativas dos alunos, podendo ser hipoacústicos ou surdos profundos. Os hipoacústicos têm dificuldades na audição, não sendo assim impedidos de adquirir a oralidade pela audição, ao passo que os surdos profundos com perdas auditivas maiores têm dificuldade em adquirir a linguagem oral pela audição, mesmo utilizando aparelhos de amplificação sonora.

O fato de aceitar ou não a ausência da audição diz respeito ao contexto social ao qual esses indivíduos estão inseridos, assim como às crenças e aos valores de seus familiares, pois há aqueles que veem a surdez sob o ponto de vista patológico, ou seja,

um defeito que precisa ser corrigido a qualquer custo, sendo a oralidade a única forma de se comunicar com a sociedade, e também existem aqueles que veem a perda da audição não como um defeito, mas como uma diferença cultural existente, em que a comunicação oral pode ser substituída pela visual espacial (língua de sinais) (GIORDANI, 2015).

De acordo com os preceitos clínicos de perda auditiva, a surdez está dividida em dois grandes grupos, considerando o período de aquisição: 1) Congênita: quando o indivíduo nasce surdo, nesse caso a surdez surge antes da aquisição da linguagem (pré-lingual); e 2) Adquirida: o indivíduo adquire a surdez em um período da vida, e a aquisição da linguagem pode se dar antes ou depois da perda auditiva (pré ou pós-lingual) (BRASIL, 2006, p. 15).

Com relação à causa da surdez, pode ser dividida em:

- Pré-natal: provocada por fatores genéticos ou hereditários.
- Perinatal: causada por parto prematuro, anoxia⁵ cerebral e trauma no parto.
- Pós-natal: causada por doenças adquiridas durante a vida, pelo uso de medicamentos ototóxicos, avanço da idade e acidentes (BRASIL, 2006, p. 15-16).

A surdez também pode ser classificada de acordo com o grau de perda auditiva, sendo dividida conforme os níveis de sensibilidade, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Divisão dos níveis de sensibilidade de perda auditiva

Grau de perda auditiva	Intensidade da perda auditiva	Desempenho
Surdez leve	Perda auditiva entre 16 e 40 dB	Percebe sons da fala, adquire e desenvolve a linguagem oral de forma espontânea.
Surdez moderada	Perda auditiva entre 41 e 55 dB	Pode demorar um pouco para desenvolver a linguagem oral, pode apresentar trocas nas falas pelo fato de não perceber os sons com clareza. A criança tem dificuldade em desenvolver a fala em ambientes ruidosos, é desatenta e tem dificuldade de leitura e escrita.

⁵ Falta de oxigenação no cérebro após o nascimento.

Surdez severa	Perda auditiva entre 71 e 90 dB	A criança tem dificuldade em adquirir a linguagem oral espontaneamente, vindo a adquirir o vocabulário do contexto familiar, geralmente necessita de uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
Surdez profunda	Perda auditiva acima de 90 dB	Difícilmente a criança desenvolvera a linguagem oral de forma espontânea, só responde a ruídos muito intensos, usa frequentemente a leitura orofacial, necessita utilizar aparelho de amplificação ou implante coclear.

Fonte: BRASIL (2006).

Sendo assim, as causas da surdez podem ser variadas, segundo o ponto de vista clínico, podendo trazer complicações para a aquisição espontânea da linguagem oral, necessitando do uso de aparelhos que busquem a reabilitação. De acordo com Marchesi (2007), a surdez profunda dificulta muito a aquisição da linguagem oral, mesmo com uso de aparelhos de amplificação, por isso a visão passa a ser o principal vínculo e o primeiro canal de comunicação das pessoas com surdez.

Dessa maneira, o desenvolvimento e o uso de outras formas de linguagem passam a ser um dos recursos de comunicação e expressão dos sujeitos com surdez. Em face desse contexto, as instituições escolares que possuem estudantes surdos matriculados necessitam estar preparadas e equipadas para atender esses alunos, como forma de incluí-los e não excluir do contexto escolar e da própria sociedade.

2.2.1 Concepções sobre surdez

As concepções acerca da surdez se deram a partir das trajetórias sociais percorridas pela sociedade no decorrer dos anos, considerando as perspectivas e visões de cada época, ou seja, foram construídas concepções acerca dos modelos sociais vigentes. Slomski (2019), em seu estudo, discorre que os conceitos acerca da

deficiência⁶ levaram em consideração a ideia de homem de cada época, perpassando desde a segregação e classificação em normais e anormais, até o enfoque de valorização do ser humano defendido por iluministas do século XVIII.

Mas, antes das ideias iluministas influenciarem as proposições acerca dos deficientes, eles eram vistos como incapazes, dotados de características físicas ou mentais que fortaleciam essa concepção.

No que diz respeito à educação de surdos, Goldfeld (1997) afirma que os primeiros educadores de surdos surgiram a partir do século XVI e que antes deste período, eles eram vistos com piedade e compaixão ou como seres primitivos, castigados pelos deuses ou enfeitados, sendo abandonados e até sacrificados.

Portanto, percebe-se aqui que os surdos eram vistos como todos os demais deficientes, algo inútil para a sociedade. Frequentemente, ficavam apenas no seio da família, que cuidava deles como doentes e os ocultava, ou de instituições de caridade, mormente religiosas, que os atendiam em suas necessidades básicas.

No que tange ao uso de sinais como formas de comunicação, Reily (2007) expõe que os primeiros gestos e sinais foram utilizados como formas de comunicação por monges beneditinos que viviam em mosteiros e que haviam feito voto de silêncio, e a presença de surdos nos mosteiros seria, então, um fator facilitador da migração dos sistemas sinalizados dos mosteiros para a educação dos surdos, mas não de forma linear. O estudo também pontua acerca do monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), reconhecido como primeiro professor de surdos, que trabalhou no ensino de filhos surdos da aristocracia espanhola, no mosteiro de São Salvador, em Oña. Segundo a referida autora, Ponce de León realizou o cruzamento histórico dos sinais monásticos com os sinais dos surdos, nos quais trabalhava com rótulos, nomes escritos associados a pronúncia da palavra, assim como o alfabeto manual.

Os estudos de Goldfeld (1997), Reily (2007), assim como os de Slomski (2019), vêm apontando que os primeiros educadores de surdos de que se tem informações foram o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), o francês Abade De L'Épee (1712-1789), o alemão Heinicke (1729-1790) e o inglês Braidwood

⁶ “O CIDDM-2 concebe a deficiência como uma perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais. Já a atividade está relacionada com o que as pessoas fazem ou executam em qualquer nível de complexidade, desde aquelas simples até as habilidades e condutas complexas. A limitação da atividade, antes conceituada como incapacidade, é agora entendida como uma dificuldade no desempenho pessoal” (BRASIL, 2006, p. 11).

(1715-1806), os quais desenvolveram diferentes metodologias para a educação das pessoas com surdez, estando presentes até hoje na sociedade.

Segundo Jannuzzi (2012), a educação das crianças com deficiência passou a ser pensada institucionalmente, no Brasil, no fim do século XVIII e início do XIX, sendo presente em movimentos como Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana e Revolução Pernambucana, envolvendo vários profissionais, vindo a acentuar-se a partir da Independência.

No que diz respeito à educação de surdos, tem-se informações de que foi o imperador Dom Pedro II, no ano de 1855, que trouxe um professor surdo para trabalhar na educação de duas crianças surdas, e no ano de 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Influenciado pela tendência mundial, em 1911, o INES passa a utilizar em suas salas de aula o Oralismo, sendo proibido o seu uso a partir do ano de 1957, mas mesmo assim ainda era utilizado nos pátios e corredores das escolas pelos estudantes. Nos anos de 1970, após a visita da educadora de surdos Ivete Vasconcelos, da universidade de Gallaudet, passa-se a ensinar os surdos com base na Comunicação Total, já na década de 1980 começam a ser usados no Brasil os estudos e ensinamentos baseados na filosofia do Bilinguismo (GOLDFELD, 1997).

Em meio a tantas discussões e conceitos existentes acerca da surdez, é possível destacar aqueles que surgiram desde o início dos estudos voltados a essa temática e que, em meio a lutas promovidas pelas comunidades surdas e movimentos sociais em prol dos seus direitos, possibilitaram avanços significativos, inicialmente no reconhecimento social, depois na legislação e finalmente na educação, especialmente no tocante aos direitos dos surdos na sociedade até os dias atuais.

Os avanços ocorridos foram muitos, porém não deixaram para trás e nem apagaram as diferentes perspectivas negacionistas existentes acerca dessa condição física e social à qual está sujeita uma parcela da população brasileira e mundial. As pessoas e crianças com deficiência, em razão de suas distinções físicas amplamente variadas ainda são vistas como incapazes por uma perspectiva colonial, de dominação e de um grupo superior. O sujeito colonizado precisa abrir mão de suas marcas e traços culturais que constituem sua diferença para que possa fazer parte de uma sociedade (GIORDANI, 2015). Não aceitar as diferenças que cada sujeito possui e homogeneizar todos os estudantes acaba fortalecendo a ideia de que todos devem aprender a se comunicar da mesma forma.

Afortunadamente, nos dias atuais, as lutas do coletivo pelos seus direitos tornaram possível a existência e o uso da Libras, dos intérpretes e do reconhecimento da sua forma de comunicação por sinais como língua oficial no Brasil.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014), no ano de 2010, último censo existente registrou cerca de 9.717.318 pessoas com deficiência auditiva⁷ no Brasil; deste total, 114.554 possuíam entre 0 e 5 anos de idade e 501.647 estavam na faixa etária de 6 a 14 anos de idade.

Assim, percebe-se que há um número elevado de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, sobretudo em idade escolar. Portanto, as instituições escolares e seus educadores precisam estar preparados para atender esse público, promovendo a equidade, a acessibilidade e a inclusão.

Conforme foi avançando o conhecimento dos homens e das mulheres com esta condição, foram surgindo diferentes concepções acerca da surdez; desde o conceito clínico terapêutico ou clínico até o conceito social ou socioantropológico, os quais serão abordados a seguir.

2.2.1.1 Concepção clínica

Ao discutir as concepções acerca dos sujeitos com surdez não se pode descartar o ponto de vista biológico, que é uma característica inerente e presente em todo o ser humano. Levando em consideração os estudos médicos e a área da saúde, a surdez consiste em uma perda maior ou menor da percepção dos sons, havendo diferentes graus de perdas de audição.

Segundo Perlin e Strobel (2008), a visão clínica é baseada apenas na área da saúde que vê o surdo como paciente que necessita de cuidado e tratamento, sendo utilizados exercícios terapêuticos de treinamento auditivo e do aparelho fonador. Segundo essa concepção, os sujeitos surdos são categorizados pelo grau de surdez e não pela identidade cultural.

Portanto, a visão clínica considera a surdez como um defeito que, até certo grau, pode ser sanado ou diminuído com tratamentos clínicos, terapêuticos ou médios físicos que podem ser adotados a fim de inserir os surdos na sociedade ouvinte.

⁷ “A deficiência auditiva, caracterizada pela perda total ou parcial da capacidade de ouvir, manifesta-se como surdez leve e moderada, e surdez severa ou profunda. Assim como na visual, as pessoas portadoras de deficiência auditiva podem ser afetadas na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 2006, p. 16-17).

A esse respeito Slomski (2019) pontua que os termos deficiente auditivo ou deficiência auditiva escondem uma forma de preconceito, uma vez que a surdez é vista como algo negativo que precisa ser removido e o surdo é visto como alguém anormal que precisa ser mudado.

Dessa maneira, é possível dizer que a concepção clínica da surdez, reconhece que para os sujeitos surdos fazerem parte da sociedade, necessitam se adequar a ela, ou seja, precisam estar capacitados e condicionados ao que é imposto pela maioria ouvinte, ou seja, ouvir e se comunicar por intermédio da fala.

Autores como Goldfeld (1997), Skliar (2001), Perlin e Strobel (2008) e Slomski (2019) afirmam, em seus estudos, que a concepção clínica sobre a surdez baseia-se na filosofia oralista, a qual concebe a surdez como deficiência que precisa de reabilitação para promover a inserção desses sujeitos na sociedade.

Diante dessas considerações, é possível dizer que a condição física referente à deficiência não pode ser deixada de lado, pois ela existe. Mas é preciso ponderar que essa condição não irá impossibilitar os surdos de se desenvolver e aprender, já que podem utilizar outras maneiras de se comunicar e participar ativamente na sociedade.

2.2.1.2 Concepção social: modelo cultural/sociocultural ou antropológico

Ao contrário da concepção clínica tem-se a concepção social ou socioantropológica da surdez, que abarca formas diferentes de pensamento a respeito do sujeito surdo. Segundo Bisol e Sperb (2010), esse conceito ganhou espaço a partir dos anos de 1970, com os chamados Estudos Surdos, com ênfase nos conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem. Sendo assim, essa concepção percebe a surdez como diferença cultural, semelhante a outras minorias étnicas e linguísticas.

Esta concepção teve a influência de movimentos sociais das culturas minoritárias que lutavam por seus direitos e contra a discriminação. Os surdos buscavam, de certa forma, uma maneira de serem reconhecidos como sujeitos diferentes e não como portadores de uma anomalia. Tinham por intuito desconstruir preconceitos e definições que, de certa maneira, os taxavam como sendo incapazes.

Corroborando as colocações de Bisol e Sperb (2010), Slomski (2019) assinala que a surdez é uma característica natural, na qual o déficit é percebido em seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, dando ênfase aos aspectos positivos dos indivíduos, cujos obstáculos residem no ambiente e não nas pessoas.

Nessa concepção, a surdez é tida como algo naturalizado, do qual os impedimentos com relação a sociabilidade e comunicação residem nas condições impostas pelo ambiente, ou seja, nessa perspectiva os surdos são vistos como sujeitos sociais que encontram barreiras dentro do ambiente no qual estão inseridos, pois lhes faltam condições para desenvolver outras formas de aprendizagem.

Ainda conforme Slomski (2019), o modelo social tem como referência a filosofia do bilinguismo, que propõe a diversidade e aceitação social por meio do uso de duas línguas, neste caso a Língua de Sinais e uma segunda língua; pois, pelo fato de estar privada da audição a criança surda desenvolve uma modalidade de língua diferente que passa a desempenhar o desenvolvimento das funções psicossocial, linguística e cognitiva.

Assim sendo, o conceito de um modelo social bilíngue dos surdos reconhece a existência e utilização de uma língua diferente das línguas orais, que possibilita uma aceitação social por parte destes sujeitos surdos, assim como lhes propicia o uso de duas línguas, a Língua de Sinais (visual-espacial) como sua primeira língua e a língua oral na modalidade escrita como segunda língua, garantindo, assim, o direito dos surdos de serem reconhecidos como sujeitos pertencentes a uma sociedade diversificada, possuidores de uma cultura e uma identidade própria.

2.3 O assunto do bilinguismo e do biculturalismo no discurso das regiões de fronteira

As concepções acerca do que seria o bilinguismo perpassa por algumas discussões, pois há de se considerar, primeiramente, o reconhecimento e, depois, as diversas culturas e línguas existentes. Segundo Grosjean (2008), o sujeito bilíngue é aquele que utiliza duas línguas diariamente, e apesar da diversidade existente, nem todas as pessoas convivem com duas ou mais línguas, sendo o bilinguismo impulsionado por diversas situações em que a língua é utilizada com propósitos diferentes. O bilinguismo aparece em alguns entornos de forma natural, pela coexistência de línguas, porém também pode ser provocado em contextos familiares ou escolares.

Nessa perspectiva, Quadros (2015) alerta que o bilinguismo depende de questões políticas, sociais e culturais, e, concretamente, o ensino de línguas com qualidade não é trazido para o espaço escolar e nem é levada em conta a diversidade linguística brasileira.

Pode-se dizer que ainda há uma ausência de políticas linguísticas de qualidade que levem em consideração a diversidade cultural brasileira, deixando assim de valorizar as múltiplas culturas e línguas existentes no país.

No que diz respeito à educação de surdos, a filosofia do bilinguismo surge em detrimento das filosofias Oralista e de Comunicação Total, que são voltadas para a concepção clínica terapêutica.

Conforme a filosofia Oralista, para a criança surda se integrar à sociedade ela terá que desenvolver a língua oral, sendo a surdez percebida como uma deficiência que requer o uso de métodos de estímulos auditivos para promover a aprendizagem da oralidade; portanto, busca a superação da surdez e a aceitação social do surdo pela oralização (GOLDFELD, 1997; SLOMSKI, 2019).

Goldfeld (1997) salienta que, assim como a filosofia Oralista, a Comunicação Total também se utiliza da aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas ao contrário do Oralismo, essa concepção defende que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser excluídos da aprendizagem da língua oral. Dessa maneira, esta filosofia defende a utilização de qualquer recurso linguístico que possibilite a comunicação, privilegiando a comunicação e interação e não apenas a língua.

Percebe-se que, na filosofia Oralista, a língua não ocupa nenhum espaço, pois preza pelo aprendizado da oralidade como meio de inserção social; já a Comunicação Total, permite a utilização de diferentes meios que possibilitem a comunicação e interação dos surdos com a sociedade e com a família. Diferentemente desses dois conceitos, a filosofia bilíngue dá ênfase à existência de uma língua e cultura própria.

De acordo com Goldfeld (1997), no contexto bilíngue, o surdo assume a sua surdez e não a vê como deficiência e sim como diferença, formando uma comunidade, com cultura e língua própria. No bilinguismo, os estudos procuram entender o surdo em suas particularidades, sua língua, sua cultura, sua forma singular de pensar e agir e não apenas os aspectos biológicos.

Mesmo sendo uma filosofia que reconhece a existência de uma língua materna adquirida naturalmente e o uso de outra língua como segunda língua, o bilinguismo tem enfrentado críticas com relação a suas formas de empregabilidade.

Uma importante colocação a ser pontuada é com relação ao conceito de biculturalismo. Goldfeld (1997) expõe como sendo características culturais que possuem uma marca própria, como é o caso da língua de sinais. A autora também chama atenção para o fato de o bilinguismo e o biculturalismo nem sempre ocorrerem

de forma simultânea no mesmo indivíduo, pois ele age e pensa sempre como bicultural em todas as situações, uma vez que se adapta, em parte, às duas culturas e atua no mundo misturando-as.

Desse modo, apesar de os sujeitos surdos serem ou se tornarem bilíngues, eles possuem uma forma de identificação e comunicação própria – a Língua de Sinais – que caracteriza sua cultura e que possibilita a construção de uma identidade própria e singular em cada indivíduo, mas, aqueles surdos que vivem e compartilham de duas culturas distintas no mesmo espaço não podem fugir ou descartar a possibilidade de serem sujeitos biculturais, pois partilham e percebem o mundo baseados nas duas culturas, a dos ouvintes e a dos surdos ao mesmo tempo.

2.4 A legislação no tocante aos estudantes surdos

Esta parte da pesquisa apresenta as mudanças e os avanços ocorridos, a partir da década de 1990, na legislação voltada à educação de surdos. Surgiram nessa década as primeiras leis e decretos, dando voz e vez aos direitos das pessoas com surdez e deficiência auditiva, especialmente em âmbito educacional, partindo dos movimentos em prol da inclusão delas em instituições de ensino.

A legislação que atende os alunos com surdez surgiu aos poucos, por meio da luta pelos direitos das comunidades surdas e dos sujeitos surdos para terem o reconhecimento legal da sua cultura e da sua língua, assim como o respeito por ela. Mas os avanços das discussões acerca da inclusão somente começaram a se expandir após a década de 1990 e início dos anos 2000. Segundo Mendes (2006), apesar do surgimento de um contexto mundial que reforça a ideologia da educação inclusiva, iniciado de forma mais organizada nos Estados Unidos, conquistou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990.

2.4.1 Legislação brasileira sobre a surdez

Mendes (2006) destaca que as leis que discutem sobre educação inclusiva, que de certa forma passam a atender a inclusão dos estudantes surdos, adquiriram maior consistência a partir de 1990. No entanto, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), mais especificamente em seu capítulo V, que as discussões acerca da Educação Especial são colocadas, em seu artigo 3º, como

um dos princípios básicos para a igualdade de condições o acesso e à permanência de alunos portadores de necessidades especiais na escola.

Assim, todos têm direito à educação e ao acesso a ela. Em contrapartida, mesmo com essas ponderações, a LDB pouco trata acerca da educação de surdos, já que eles estão caracterizados nessa lei como público da Educação Especial.

Os avanços acerca da legislação que atende mais especificamente os alunos com surdez começaram a surgir a partir dos anos 2000. Foi nessa década que as leis começam a dar destaque à importância da acessibilidade para as pessoas com deficiência, estando, neste meio, as pessoas com deficiência auditiva ou surdez.

De concreto, no ano 2000, a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000) estabelece normas e critérios para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Assim, em seu capítulo VII, traz algumas pontuações acerca da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização que, de certa forma, dão ênfase ao direito das pessoas com surdez.

Vale ressaltar que o artigo 17 da referida lei estabelece que o poder público deve eliminar as barreiras comunicativas, criando técnicas alternativas acessíveis às pessoas com deficiência sensorial e dificuldade de comunicação, bem como o artigo 18 pontua sobre a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e guias intérpretes, facilitando a comunicação das pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Esta mesma lei ainda estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. O texto pontua também sobre a necessidade de acessibilidade mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e nos espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Esta legislação vem dando destaque ao rompimento de barreiras que impedem não só a locomoção, mas também a comunicação das pessoas com deficiência. Sendo assim, a partir dela é possível perceber os avanços acerca da construção de uma sociedade que busca trilhar os caminhos da inclusão.

No ano seguinte à promulgação da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em todas as suas etapas e modalidades, promovendo, assim, um grande avanço no meio educacional, já que o documento veio com o objetivo de

orientar como deve ser organizado e realizado o atendimento escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de educação básica.

Essa resolução não mais nomeia os alunos como deficientes e sim como alunos com necessidades educacionais especiais. O seu artigo 2º estipula que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ao trazer essa colocação, a resolução deixa claro o que é proposto pela educação inclusiva: é a escola que precisa se adaptar, se adequar e se organizar para atender todos os estudantes, sobretudo aqueles que têm alguma necessidade educacional especial ou uma deficiência. Nesse viés, Carvalho (2014, p. 96) ressalta que:

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades). A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, que não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado.

A perspectiva da inclusão educacional visa atender e promover o bem-estar e a aprendizagem de todos os estudantes da escola. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001), os sistemas de ensino devem ter um setor responsável pela educação especial com recursos humanos, materiais e financeiros, que sustentem o processo de construção de uma educação inclusiva.

Em seu artigo 5º, o texto pontua quem são considerados os educandos com necessidades educacionais especiais, assim como no inciso II, dá ênfase aos alunos com surdez ou deficiência auditiva. O referido artigo assim pontua:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. (BRASIL, 2001, p. 2).

O artigo supracitado vem enfatizar a busca por uma educação inclusiva, pois passa a contemplar o atendimento a todos os estudantes que possuem necessidades educacionais especiais, sendo eles possuidores de deficiência ou não.

O artigo 8º estabelece que as instituições escolares de ensino regular devem organizar suas classes comuns. O seu inciso IV, alínea b, determina que estas instituições deverão dispor de serviços de apoio pedagógico especializado, contando com a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis.

A resolução traz, ainda, ponderações acerca do acesso aos conteúdos curriculares em seu artigo 12, parágrafo 2º, aborda a utilização de linguagens e códigos como o Braille e a Língua de Sinais, sem prejuízo ao aprendizado da língua portuguesa, possibilitando às famílias terem a opção de abordagem pedagógica que julgarem adequada, após discutirem a respeito com os profissionais em cada caso.

Considerando as legislações pontuadas até o momento, pode-se dizer que a partir delas os surdos passaram a ter o reconhecimento de uma forma de comunicação acessível que possibilitasse uma aprendizagem significativa, muito embora não houvesse ainda o reconhecimento de sua língua, legalmente falando. Fato este que ocorreu somente no ano de 2002, com a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação e expressão dos surdos.

A referida Lei, em seu parágrafo único, estabelece que a Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades surdas do Brasil e que ela não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

O artigo 4º da mesma legislação ainda destaca que o ensino de Libras deve ser parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e do Magistério nos níveis médio e superior no sistema educacional federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

O reconhecimento da Libras como língua, assim como a sua inserção em alguns cursos do sistema educacional passou a garantir direitos um pouco mais abrangentes aos surdos no contexto educacional. Contudo, ainda havia impasses, pois a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) somente foi amplamente aplicada a partir do

estabelecimento do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) que trouxe importantes contribuições e avanços para a educação e os direitos dos surdos.

Entre os avanços destaca-se o capítulo II, que estabelece a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e de Educação Especial, e disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

O capítulo III, por sua vez, estipula que a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras para as séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior será realizada em cursos de graduação de licenciatura em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa, e para o ensino de Libras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada no curso de Pedagogia ou curso Normal Superior.

O capítulo IV pontua sobre uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; em seu artigo 14 define que as instituições federais de ensino devem garantir obrigatoriamente o acesso a comunicação, informação e educação nos processos seletivos, nas atividades e conteúdos curriculares desenvolvidos em todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

O decreto também dá destaque em como deve ser a formação do tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa, assim como a garantia do direito à educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a garantia do direito à saúde e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos.

Além das legislações destacadas anteriormente, outra com destaque a ser citada é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008d), que amplia o reconhecimento da Libras por intermédio da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), como meio de comunicação e expressão dos surdos, assim como dá ênfase à educação bilíngue para os alunos surdos nas escolas comuns, pontuando que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve disponibilizar instrutores, tradutores/intérpretes de Libras e guias-intérpretes para educação dos alunos com surdez.

Outro documento importante a ser mencionado é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o intuito de assegurar e

promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O artigo 3º da referida lei expressa, no inciso V, o que seria a comunicação, trazendo em destaque a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (BRASIL, 2015, p. 1).

No que diz respeito ao direito à educação, o capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) traz importantes colocações acerca do direito das pessoas com surdez ou deficiência auditiva. O inciso IV do artigo 28 destaca a oferta de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, nas escolas ou classes bilíngues e nas escolas inclusivas. Ainda no mesmo capítulo da Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015, p. 7), podem ser destacados outros dois incisos que dão ênfase ao direito à educação das pessoas com surdez:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

Com relação aos tradutores e intérpretes de Libras destacados no inciso XI, o inciso I e II do parágrafo 2º ressalta que os tradutores e intérpretes de Libras atuantes na educação básica deverão ter no mínimo Ensino Médio completo e certificado de proficiência em Libras; já aqueles atuantes nas salas de graduação e pós-graduação, deverão ter nível superior, sendo habilitados prioritariamente em Tradução e Interpretação em Libras.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e as demais leis citadas anteriormente possibilitam às pessoas com surdez ou deficiência

auditiva, o acesso a direitos primordiais que todo e qualquer cidadão deve ter, em especial o direito à educação. Mas é importante ressaltar que não basta apenas ter o acesso garantido, também é preciso que haja uma educação com qualidade e que possibilite a permanência de todos os estudantes nas instituições escolares, sobretudo os estudantes com surdez.

Observando as legislações existentes, é possível dizer que apesar da existência de poucas políticas públicas voltadas à educação de surdos, elas tiveram grandes avanços a partir do surgimento das discussões acerca da inclusão, assim como por meio da busca e da luta dos sujeitos surdos, das comunidades surdas e dos estudiosos desta temática, em atender não apenas às necessidades sociais, econômicas, políticas, mas também educacionais desses sujeitos na sociedade.

2.4.2 A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A Língua de Sinais teve seu *status* linguístico reconhecido a partir de 1960, como uma língua adquirida de forma natural, pois evoluiu como parte de um grupo cultural, possui gramática e estrutura própria, é autônoma e dotada de um canal de comunicação diferente dos ouvintes que é o visual-gestual, possuindo a função de comunicação (GESSER, 2009).

Segundo Karnopp (2004), é gestual porque possui elementos linguísticos manuais, faciais e corporais essenciais para articulação dos sinais e visual porque se utiliza dos olhos para entender o que está sendo comunicado.

Dessa forma, a Língua de Sinais é reconhecida como uma outra língua que possui o caráter comunicacional com características e singularidades próprias. Cabe lembrar que não existe apenas uma única língua de sinais, elas variam de acordo com a região e com o país.

Diante disso, é possível afirmar que nenhuma língua é uniforme e homogênea, assim como as suas variações podem ocorrer em nível fonológico, morfológico e sintático, estando ligado a fatores sociais de gênero, raça, educação e situação geográfica e, como qualquer outra língua, ela possui uma função principal que é de comunicar e expressar sentimentos, emoções, pensamentos e ideias de sujeitos pertencentes a uma cultura denominada de cultura surda.

Segundo Gesser (2009), a Libras tem sua origem na língua francesa de sinais, pois foi com o apoio de um francês chamado Ernest Huet que o imperador Dom Pedro II criou a primeira escola para surdos no Brasil.

A Libras é a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros, entretanto apresenta variações linguísticas, uma vez que passou pela influência histórica de outras línguas e acontecimentos sociais, a diferença está principalmente na forma de comunicar.

A oficialização da Libras, no ano de 2002, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), foi um grande avanço no Brasil no que diz respeito à luta dos surdos pelos seus direitos. Contudo, como a diferença permeia toda a sociedade, existem surdos que não reconhecem a Libras ou que não se utilizam dela para se comunicar, vindo a optar pela oralidade como forma de comunicação. Fato ocorrido em razão de vários fatores, sobretudo sociais, culturais e econômicos, como as condições de acesso à língua, a aceitação da cultura surda pela família, as condições de acesso e uso de aparelhos auditivos e de implante coclear.

Schiavon (2017) destaca que, atrelado à aprendizagem da Língua de Sinais encontram-se diferentes aspectos como o apoio da família, em especial no caso de pais ouvintes que possuem filhos surdos, que priorizam o uso da língua oral, pelo fato de não compreenderem e aceitarem a língua de sinais. Tomando-se por base essas colocações, percebe-se a importância de respeitar as escolhas das famílias e dos sujeitos surdos, pois cada criança se desenvolve de acordo com o contexto no qual se está inserida.

Mesmo havendo tais diferenças, a Libras é amplamente difundida e utilizada pelos surdos, especialmente no meio educacional. Todavia, Gesser (2012) afirma que a inclusão de surdos não deve ficar restrita à língua; deve perpassar por outras questões relevantes como o currículo, a didática, as práticas pedagógicas utilizadas, a formação de professores surdos e ouvintes, a formação de intérpretes, o envolvimento das famílias e as dinâmicas de inclusão.

Por isso, é de extrema importância que o conhecimento acerca da Língua de Sinais e da cultura surda seja expandida, como forma de conferir à Libras a importância de ser não apenas um mero instrumento comunicacional, mas também um meio e uma forma de promover a inclusão dos estudantes surdos, em especial no meio escolar.

2.4.3 Legislação Paraguaia sobre surdez

Assim como no Brasil, no Paraguai existe uma proposta inclusiva que promove educação e atendimento para todos, a fim de facilitar a aprendizagem das pessoas surdas, assim como também existe uma língua de sinais própria.

A Lei Geral de Educação de 1998 (PARAGUAI, 1998) já trazia a necessidade de se tratar das deficiências sensoriais na escola, porém nada de forma específica:

La enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar o desde el primer grado. La otra lengua oficial se enseñará también desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua. Dentro de la educación inicial, se implementará programas de prevención de dificultades del aprendizaje, así como sistemas de evaluación para la detección precoz de condiciones intelectuales superiores, inferiores y deficiencias sensoriales para tomar medidas oportunas y adecuadas a cada caso. (PARAGUAI, 1998, p. 4).⁸

De acordo com Ibarra (2018), no Paraguai, o desenvolvimento e o uso da Língua de Sinais tiveram muitos avanços. Segundo o referido autor, no ano de 2009, o Ministério da Educação e Cultura do Paraguai assinou a Resolução Ministerial nº 43 (PARAGUAI, 2009b), onde se implementa o uso da língua de sinais no sistema educativo nacional, em instituições públicas educativas, subsidiadas ou privadas, assim como aprovou o Hino Nacional Paraguaio em língua de sinais.

Nota-se, com base nesses documentos, que existe uma Língua de Sinais Paraguaia (LSPy), mas que ainda é necessário seu reconhecimento oficial para que os sujeitos surdos possam ter todos os seus direitos assegurados por lei.

Assim mesmo, o Plano Nacional de Educação 2024 (PARAGUAI, 2009a) “*Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalécio Cardozo*”, criado em 2009 como ampliação do Plano 2020 publicado em 2008, discorre sobre a consolidação da educação para a diversidade, porém não estão incluídas medidas em concreto e nem menciona as pessoas surdas, tampouco a Língua de Sinais Paraguaia.

⁸ “O ensino será ministrado na língua materna oficial do aluno desde o início do processo escolar ou desde a primeira série. A outra língua oficial também será ensinada desde o início da escolaridade com o tratamento didático de uma segunda língua. No âmbito da educação inicial, serão implementados programas de prevenção de dificuldades de aprendizagem, bem como sistemas de avaliação para a detecção precoce de condições intelectuais superiores e inferiores e deficiências sensoriais para tomar medidas oportunas e adequadas em cada caso” (tradução nossa).

A LSPy está presente na Lei de Línguas Paraguaia nº 4.251/10 que garante o respeito pela comunicação visogestual ou pela língua de sinais (PARAGUAI, 2010). A citada Lei, em seu artigo 1º, estabelece que fica assegurado o respeito à comunicação visogestual ou língua de sinais, assim como estipula, no artigo 8º, que quando houver declarações perante autoridades de documentos públicos ou privados, quando a linguagem utilizada for a visogestual ou língua de sinais, sua transcrição para uso oficial será realizada no idioma oficial.

No ano de 2011 foi criada a Lei nº 4.336 (PARAGUAI, 2011), que estabelece a obrigatoriedade do uso da linguagem de sinais nos jornais ou jornais da mídia audiovisual. Em seu artigo 1º, a lei destaca os seguintes objetivos: garantir o acesso das pessoas com deficiência auditiva às informações de interesse social, econômico, político, educacional, esportivo e cultural no país; reconhecer a linguagem gestual ou visogestual usada por pessoas com deficiência auditiva, como meio de expressão e comunicação com outros membros da sociedade; e promover e impor a obrigação de adaptação dos meios audiovisuais a formatos que possibilitem a divulgação de informações, por meio de linguagem gestual ou visogestual.

Depois de todo esse tempo de lutas e desafios pelo reconhecimento de seus direitos, os surdos paraguaios tiveram, no ano de 2020, o reconhecimento oficial da Língua de Sinais Paraguaia por meio da Lei nº 6.530/20 (PARAGUAI, 2020). Em seu artigo 1º expressa o seu objetivo de reconhecer a LSPy como língua de comunicação, instrução, de promoção da identidade, cultura e direitos linguísticos, sendo esta reconhecida como primeira língua das pessoas com deficiência auditiva do Paraguai, permitindo sua plena e efetiva participação na sociedade.

A aprovação da referida lei possibilita que os surdos paraguaios sejam vistos e percebidos como cidadãos que possuem uma identidade e uma cultura própria, que fazem parte da sociedade e que não podem mais ser vistos apenas pelo olhar da deficiência. Além do reconhecimento oficial da LSPy, a seguinte lei, em seu artigo 3º, regulamenta, nas instituições de ensino e treinamento, atividades de ensino, divulgação e pesquisa da Língua de Sinais Paraguaia, facilitando o aprendizado da língua. No artigo 4º, o destaque é a obrigatoriedade da presença de intérpretes nas Organizações e Entidades Estatais (OEE) e em instituições privadas que prestam serviços públicos ou ao público, bem como em atos oficiais.

No que diz respeito a atuação e formação dos intérpretes, a respectiva lei pontua, em seu artigo 5º, que o estado paraguaio regulamentará a formação desses

profissionais em instituições de formação e capacitação, assim como o credenciamento dos intérpretes por meio da Secretaria de Políticas Linguísticas.

Por intermédio da aprovação e publicação das respectivas leis citadas anteriormente os surdos paraguaios passam a ter o reconhecimento da existência de sua língua de comunicação própria, assim como tem o direito de ter acesso a ela, tanto no meio social quanto nas instituições educacionais, possibilitando a sua difusão e utilização em todos os espaços.

2.4.4 A língua de sinais Paraguaia (LSPy)

A Língua de Sinais Paraguaia (LSPy), assim como a Libras, possui características singulares que são as marcas existentes na cultura do povo paraguaio e da sua região. Por estar localizada em uma área de fronteira, a língua de sinais, assim como qualquer outra língua tem a influência da língua de outros países.

Um estudo de Parks e Parks (2015) observou a situação sociolinguística da comunidade surda paraguaia, objetivando saber como era utilizada a língua de sinais pela comunidade desse país, os resultados apontaram para uma valorização da LSPy como língua nativa, que apesar de ter ligações com a língua de sinais do Uruguai é distinta e bem desenvolvida.

Constatou-se, também, que em virtude da localização geográfica há uma variação da língua nas regiões de fronteira, contudo, existe a busca por uma padronização por meio de projetos de criação de dicionários e formação de intérpretes. Outro dado importante que a pesquisa pontuou é que os surdos têm orgulho de sua língua, sendo ela utilizada em aspectos centrais da vida cotidiana, embora em alguns locais seu uso ainda seja restrito.

Ainda não se efetivou um elenco de ações oficiais governamentais. Geralmente são as associações de surdos que oferecem treinamento para aqueles que irão trabalhar em escritórios ou outras esferas da sociedade; a capital Assunção conta com o auxílio de Centro de Surdos do Paraguai (CSP) e a Associação Paraguaia de Surdos (APS) para este tipo de treinamento.

Por outro lado, o presidente da associação de surdos ressaltou que as pessoas com deficiência auditiva não possuem seus direitos respeitados e que é preciso que o governo trabalhe em conjunto com as associações por meio de políticas educacionais.

Os surdos também podem contar com o auxílio de um instituto de LSPy, que tem apoio parcial do governo paraguaio, que certificou, no ano de 2008, na Associação Paraguaia de Surdos, 28 pessoas para trabalhar como professores e/ou intérpretes para estudantes surdos em escolas públicas e privadas (PARKS; PARKS, 2015).

Uma reportagem de Gutiérrez (2013) no jornal *Última Hora*, apontou que existiam apenas 37 intérpretes de Línguas de Sinais registrados no Paraguai, não havendo escolas preparatórias, nem uma instituição educacional responsável pela formação do profissional da língua de sinais e muito menos recursos para pagar um salário.

O jornal ainda destacou a existência de dificuldades para determinar a quantidade de pessoas surdas no país e pontuou que a proposta de ministrar cursos de Língua de Sinais era das organizações de surdos, na maioria das vezes de forma voluntária, por não ser possível pagar pelos serviços, nem por empresas privadas e nem por meio de agências estatais. Uma das principais críticas é de que não há empenho das autoridades e da classe política em promover a inclusão dos surdos por meio da língua de sinais.

Segundo a reportagem da Agência EFE (SOLO..., 2019), apenas 2% das crianças surdas são educadas por meio da Língua de Sinais em seu idioma original e o Paraguai é um dos países que tem o desafio de melhorar a escolaridade de crianças e jovens com deficiência e implementar a educação inclusiva. Além disso, trouxe informações acerca da 116ª Reunião Anual da Federação dos Surdos, que ocorreu em Assunção, fornecendo dados do Ministério da Educação que salienta a existência de um total de 247 crianças surdas e mais 551 com perda auditiva frequentando as escolas paraguaias.

As barreiras encontradas pelos surdos e a comunidade surda paraguaia são muito semelhantes às da realidade brasileira. Parks e Parks (2015) salientam que os surdos paraguaios são empregados somente em atividades que se utilizam dos serviços manuais, o que corrobora para a ânsia por uma educação de qualidade com a inclusão da língua de sinais como um recurso educacional. Outro fato pontuado é que os surdos e deficientes auditivos paraguaios têm dificuldades de acesso aos privilégios sociais básicos, assim como têm sua língua reprimida com carência do processo educacional.

Com relação ao uso da língua de sinais nas escolas paraguaias e a presença de intérpretes, observa-se o fato de que ainda não está implantado ou generalizado, pelo

fato da inexistência de uma prática escolar para alunos surdos, da não garantia de recursos para este público-alvo em todas as escolas, assim como não existem escolas específicas para intérpretes, nem associação nacional ou um código de ética específico.

Isso configura uma situação muito singular, pois existe, no contexto estudado, casos de estudantes surdos paraguaios que atravessam a fronteira diariamente para receber sua formação em escolas brasileiras. Como seu país não garante condições para que o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos ocorra em nível escolar, o acesso às aprendizagens os coloca ante o desafio do uso da Língua de Sinais brasileira.

Sendo assim, o processo de inclusão social e escolar dos surdos e deficientes auditivos paraguaios tem ainda desafios em todos os setores, desde o social e cultural até o econômico e político, necessitando de políticas públicas que busquem a inclusão e acessibilidade de todos os sujeitos, especialmente os surdos.

O processo de inclusão se inicia a partir do reconhecimento das diferenças, sendo a escola inclusiva um espaço para todos e, de certa maneira, um processo em movimento, do qual todos precisam vivenciar para que a inclusão realmente ocorra (MITTLER, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2011; CARVALHO, 2014).

Não basta que a inclusão esteja apenas inserida nos documentos, ela precisa estar presente na realidade de cada um, independentemente das diferenças culturais. É preciso conhecer a realidade educacional, social e cultural de uma região ou localidade para que se possa pensar em políticas educacionais acessíveis a todos que ali vivem.

2.5 Práticas educativas inclusivas

A educação percorre caminhos distintos em todos os níveis. O processo de ensino e aprendizagem também ocorre de diferentes maneiras para todos os estudantes, sejam eles da educação especial ou não. Os educadores, como peça integrante desse processo, também ensinam e aprendem com os alunos, de forma a transcender seus conhecimentos.

O conceito de ensino e aprendizagem adotado no presente estudo dimana da concepção da teoria histórico-cultural, partindo da necessidade de implicar a mediação, a zona de desenvolvimento proximal, a formação de conceitos e o pensamento teórico. Este processo de ensino e aprendizagem está intimamente ligado ao contexto e, pela tradição histórico-cultural e marxista, a escola é a principal instituição social para se

fazer cumprir o papel da educação e, conseqüentemente, onde este processo se desenvolve prioritariamente. A aprendizagem se constitui por meio do confronto entre os conhecimentos empíricos e os conhecimentos teóricos num processo dialético.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória há uma diversidade de fatores que precisam ser levados em consideração, sendo as práticas educativas existentes na escola e as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor um dos elementos-chave para que haja um desenvolvimento significativo na aprendizagem de todos os estudantes. No que diz respeito às práticas educativas, Marques e Carvalho (2017, p. 3) salientam que:

[...] todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais. Portanto, prática educativa bem-sucedida é aquela que contribui para que os alunos tornem-se mais humanos do ponto de vista sócio-histórico.

Portanto, as práticas educativas precisam levar em consideração tanto os estudantes quanto os professores como sujeitos históricos capazes de transformar e ser transformados pelo meio em que vivem, tornando-se seres humanos críticos e emancipados.

Para serem consideradas práticas realmente educativas e que favoreçam e possibilitem o desenvolvimento dos indivíduos na sua totalidade elas precisam ser pensadas de maneira coletiva no meio escolar, assim como precisam fazer parte do currículo e do contexto escolar em sua generalidade, passando por todos os espaços e ambientes da escola.

Segundo Marques e Carvalho (2016), as práticas educativas são um conjunto de ações socialmente construídas, planejadas, organizadas e operacionalizadas nos

espaços, criando oportunidades de ensino e aprendizagem, sendo operacionalizadas por gestores e docentes e destinadas aos alunos, assim como podem ser operacionalizadas mediante ações de atividade de ensino e aprendizagem por meio da interação entre professores e alunos.

Pode-se dizer que as práticas educativas, em seu sentido amplo, abrangem a organização curricular, o planejamento, assim como os processos de formação de professores, tanto inicial como continuada, as políticas públicas, entre outros. Sendo assim, a concepção acerca de tais práticas envolve tudo o que diz respeito ao processo de aprendizagem e ao contexto educacional.

As práticas educativas precisam se desenvolver de forma a promover oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes, assim como devem envolver todos os membros da escola, sendo elaboradas de modo coletivo e colaborativamente (MARQUES; CARVALHO, 2016).

Tais práticas precisam ir além do espaço da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem, pois devem abranger o ambiente educacional em um todo. Both e Ainscow (2011) apresentam um guia ou Index para a inclusão, no qual apresentam ideias para o desenvolvimento de escolas inclusivas com possibilidades de aprendizagem para todos.

Para que as práticas educativas atinjam todos os estudantes, elas precisam ser inclusivas, ou seja, precisam ser acessíveis a todos os alunos, sejam eles de culturas ou raças diferentes, público da educação especial ou não. E, para que isso ocorra, é necessário que haja grandes mudanças e transformações nas escolas, no tocante à sua estrutura organizacional, curricular e física, assim como na formação e no conhecimento dos professores e na gestão escolar.

2.5.1 Práticas pedagógicas inclusivas

As práticas pedagógicas são apenas uma parte das práticas educativas, conforme expõe Franco (2016, p. 547):

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Gimeno Sacristán (1999) salienta que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, portanto, algo que transcende da sala de aula e atinge a escola inteira, desde a complexa atribuição de aula aos professores até a gestão dos recursos, passando pelas inúmeras decisões que, de uma forma ou de outra, afetam as aprendizagens dos estudantes.

O ato educativo é uma prática que perpassa em todos os ambientes, sejam eles escolares ou não e que depende de fatores e elementos relevantes para a sua concretização. No contexto escolar, professores e alunos são atores primordiais para que o ato educativo possa ocorrer, por esta razão necessitam do uso de práticas construídas pedagogicamente e que favoreçam e facilitem a aprendizagem.

Tais práticas pedagógicas devem ser acessíveis, assim como precisam ser significativas para a vida dos estudantes, ou seja, devem fazer parte do contexto social de cada um e auxiliá-los na resolução de problemas da vida cotidiana. Portanto, os professores devem planejar suas aulas levando em consideração as necessidades educacionais dos estudantes considerando suas vivências e experiências de vida.

As práticas pedagógicas não podem ser avulsas, desconectadas do todo, precisam ter uma intencionalidade, propondo uma reflexão contínua e coletiva. Portanto, necessitam de um sentido e uma direção mediados pelo humano e não submetidas a algo previamente construído. É uma prática consciente e participativa no ato educativo e referem-se às práticas sociais exercidas a fim de concretizar os processos pedagógicos de forma a organizar, potencializar, interpretar intenções de um projeto educativo, formando, assim, alunos que sejam cidadãos críticos e reflexivos (FRANCO, 2016).

É importante salientar que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelo professor precisam promover e gerar o diálogo entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, tornando a sala de aula um ambiente de constante reflexão e aprendizagem diária. Os planejamentos das aulas precisam ser pensados de forma dialética, com foco sempre nos estudantes como seres humanos singulares capazes de transformar a sua realidade, assim como serem transformados por ela.

Segundo Franco (2016), o professor precisa ser crítico constantemente, sempre levando o aluno a pensar e refletir, assim como ele mesmo precisa refletir sobre sua prática e seus objetivos. A autora também destaca que a prática pedagógica transcende a didática, pois envolve formação, espaço e tempo escolar, opções de organização de trabalho docente, parcerias e expectativas do docente.

Diante da colocação acima, é possível ressaltar que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelos professores envolvem diversos fatores que perpassam o contexto escolar, assim como pela própria formação dos professores, suas experiências como educadores e suas relações sociais. Mesmo que esses fatores influenciem na prática em sala de aula, é importante pontuar que os educadores precisam buscar formas para potencializar suas práticas de modo a priorizar o ato pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando sempre a relação entre teoria e prática.

A prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, intenções e conhecimentos que são inseridos no contexto da prática social, prática esta que pressupõe a relação teoria e prática, tendo os educadores o dever de buscar condições para sua realização. Esta prática não deve esquecer a realidade concreta da escola e os seus determinantes sociais, assim como é importante elencar que a teoria e a prática não existem isoladas uma da outra, elas estão sempre correlacionadas (VEIGA, 1988).

A teoria e a prática são elementos que precisam permanecer interconectados a todo o momento, não devem existir sozinhas nos meios educacional e social. As atividades utilizadas e realizadas pelo professor no ambiente escolar precisam ter uma intencionalidade, um objetivo, assim como uma relação dialética com a realidade dos estudantes, portanto as práticas pedagógicas necessitam ser repensadas e reinventadas a todo o momento, pois o educador não pode mais simplesmente repetir e reproduzir as formas de ensinar, as ações precisam ter um sentido social e, quando pensadas para todos os estudantes, se tornam inclusivas.

Franco (2016) argumenta que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, oferecendo às práticas a sua possibilidade, funcionando como espaço de resistência e reverberação de múltiplas dominações contraditórias existentes no meio educacional. Segundo a autora, não há um controle das formas de aprendizagem do aluno pelo professor, uma vez que a concretização do processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio das práticas pedagógicas que, mesmo planejadas, podem apresentar resultados imprevisíveis. Sendo assim, a educação é permeada por processos, pelo diálogo, pelas contradições presentes entre sujeito e natureza que mutuamente se transformam.

Dessa forma, um dos papéis fundamentais que o professor exerce nas ações pedagógicas é o ato de mediar e orientar os alunos dialeticamente, levando-os a analisar e refletir acerca do que lhes é proposto, buscando, assim, resultados e soluções que

sejam possíveis naquele momento para um dado problema. O movimento e as contradições presentes no ato educativo e nas relações entre professor/aluno os transformam a todo o momento, pois essa é uma característica das relações dialéticas entre sujeitos humanos e sociais.

2.5.1.1 Adaptações curriculares

Entre as ações educativas de caráter inclusivo que sobressaem umas sobre as outras na legislação brasileira e que podem ser citadas estão: as Adaptações Curriculares, conhecidas agora como Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que busca estratégias para adequar e flexibilizar um currículo acessível a todos os estudantes (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010; SEBASTIÁN-HEREDERO; ANACHE, 2020).

As adaptações curriculares buscam oferecer aos alunos oportunidades de formação em seu contexto escolar, pretendendo alcançar a máxima compreensão de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos e modificando outros. Sendo assim, as adaptações curriculares são: toda e qualquer ação pedagógica com intenção de flexibilizar o currículo oferecendo respostas educativas para as necessidades especiais dos alunos.

São, de certa maneira, modificações realizadas nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia, nos critérios e procedimentos avaliativos, a fim de atender a individualidade de cada aluno (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010).

Sendo assim, as adaptações curriculares são adequações realizadas especificamente para os alunos público-alvo da Educação Especial, de forma que venha a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas que também podem ser adequados de forma a atender todos eles, sobretudo os que possuem necessidades educacionais especiais.

Reforçando as ideias de Sebastián-Heredero (2010) sobre essa temática, Carvalho (2014) salienta que as adaptações curriculares consistem em modificações feitas pelos professores em todas as estratégias que são organizadas com o intuito de responder às necessidades de cada aluno, particularmente aqueles com dificuldade de aprendizagem.

Segundo a autora, é importante esclarecer que não se trata de elaborar um novo currículo, mas sim fazer ajustes necessários nos objetivos, conteúdos, na metodologia

de ensino, temporalidade e nas práticas avaliativas, oferecendo assim igualdade de oportunidades para construção do conhecimento de todos os estudantes.

Diante das pontuações de Sebastián-Heredero (2010) e de Carvalho (2014), é possível argumentar que as adaptações curriculares devem ser realizadas com o intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes presentes em sala, em especial daqueles que possuem alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, sendo preciso levar em consideração a individualidade e a forma de aprendizagem de cada um.

Ao pontuar sobre o que são e como precisam ser realizadas as adaptações curriculares, é importante evidenciar que todo trabalho e toda ação educativa devem ser realizados de forma conjunta por todos os educadores e demais membros da comunidade escolar responsáveis pelo planejamento e elaboração do plano de aula do ano em que o estudante se encontra escolarizado. Considerando que os PCN trazem um currículo flexível, pautado em uma perspectiva inclusiva, este plano deve utilizar estratégias e metodologias que sejam acessíveis a todos os estudantes, possibilitando a construção de conhecimento por parte dos estudantes e dos próprios educadores.

2.5.1.2 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

Uma outra estratégia bastante significativa e que pode ser utilizada para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que, segundo Zerbato e Mendes (2018), consiste em estratégias elaboradas que promovem a acessibilidade de todos à educação, assim como propõe soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. Para as autoras, o DUA propicia uma variedade de opções de ensino e leva em conta a diversidade existente em sala de aula, valorizando a expressão do conhecimento dos alunos e como eles estão envolvidos e motivados para aprender.

O DUA começou a se desenvolver nos Estados Unidos em meados dos anos de 1990, pelos pesquisadores David Rose, Anne Meyer, entre outros, sendo baseado no conceito de Desenho Universal na área da arquitetura, que tinha como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que pudessem ser acessíveis a todos, tendo como um exemplo clássico as rampas das calçadas que objetivavam dar acesso aos cadeirantes mas que podem, atualmente, ser utilizadas por todos, desde pessoas com carrinhos de

bebê, idosos e pessoas empurrando carrinhos de compra, etc. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Sendo assim, a criação do DUA como uma estratégia para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes vem progredindo cada vez mais, passando a ser utilizado em instituições escolares como uma forma de promover a inclusão e acessibilidade de todos os estudantes no processo de ensino e uma de suas principais características é oferecer diretrizes para motivar e engajar os estudantes, disponibilizar diversas formas de apresentar os conteúdos e organizar estratégias diferenciadas para que possam ser apresentadas de diferentes formas a expressão do aprendido, levando em consideração a diversidade existente na sala de aula.

Como as salas de aula e as escolas são compostas por alunos com características e personalidades diversas, é de suma importância que se leve em consideração a diferença de cada um, assim como seus estilos e formas de aprendizagem.

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 735-736).

Destarte, o DUA pode ser acrescentado ao currículo escolar como uma estratégia de ensino com a finalidade de promover o processo de inclusão de todos os estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não. É uma estratégia que promove o processo de inclusão, pelo fato de considerar as várias possibilidades de acesso ao ensino, levando em conta a proatividade e a diferença de cada aluno por meio da promoção de maior variabilidade de recursos e métodos a serem utilizados em sala de aula e em todos os espaços da escola.

Outro fator importante e que precisa ser pontuado está relacionado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se refere ao acesso e às condições

para uma educação de qualidade, sendo este um direito de todos os estudantes públicos da Educação Especial.

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. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2008b, p. 1).

Dessa forma, o AEE é um serviço que busca proporcionar aos alunos o acesso a materiais, equipamentos, itens de comunicação, profissionais especializados, entre outros, possibilitando e auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de dar suporte aos professores e alunos garantindo, assim, o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial têm direito ao atendimento pelos profissionais do AEE como forma complementar de formação do educando, disponibilizando serviços, recursos, estratégias que eliminem barreiras de aprendizagem. No estado do Mato Grosso do Sul, as escolas estaduais de ensino ofertam o AEE de forma específica aos estudantes matriculados, sendo encaminhados ao Núcleo de Educação Especial (NUESP), onde serão atendidos no contraturno, podendo ser na mesma escola ou em uma cidade mais próxima (BELATO, 2019).

Diante das colocações anteriores, é importante pontuar que as ações pedagógicas utilizadas pelos professores também precisam ter um teor inclusivo, de forma a atender todos os estudantes, sejam eles público da educação especial ou não, sendo assim, eles precisam desenvolver e criar estratégias e metodologias que sejam acessíveis a todos. Portanto, mudanças significativas nas formas e na maneira de ensinar necessitam ocorrer em todos os âmbitos da escola e, em especial, dentro das salas de aula e nas atitudes de professores e de toda a comunidade escolar.

No que diz respeito à educação de surdos em escolas de ensino regular, é importante pontuar acerca das práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores em diferentes disciplinas e em escolas de diferentes contextos, vindo a demonstrar que é

possível existir práticas acessíveis a surdos e ouvintes. Ao elencar a existência de tais práticas, também é possível mostrar quais são as dificuldades enfrentadas pelos educadores em sala de aula, assim como as inovações e possibilidades propostas por eles durante o ato de ensinar.

2.5.1.3 Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o atendimento aos surdos

No decorrer dos anos, as legislações voltadas ao atendimento educacional dos sujeitos surdos cresceram, mas ainda há lacunas que precisam ser preenchidas com relação à existência de políticas linguísticas inclusivas que atendam os alunos matriculados em escolas próximas à linha de fronteira e que se utilizam de outra língua para se comunicar.

Uma política linguística inclusiva a ser citada, mas não voltada especificamente aos surdos, é o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), uma iniciativa do governo federal que contemplava “a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, através da articulação de ações que visavam a integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira” (BRASIL, 2012, p. 2).

O PEBF procurava atender todos os estudantes matriculados nas escolas de fronteira de algumas regiões do país que faziam parte do programa, como escolas existentes na fronteira entre Brasil/Argentina, Brasil/Paraguai e Brasil/Bolívia.

O programa era baseado em um modelo comum de ensino bilíngue e intercultural tendo como base o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, visando à comunicação e educação dos estudantes em duas línguas (português e espanhol), compartilhavam o calendário escolar e as práticas curriculares dos seus sistemas de ensino nas reuniões técnicas bilaterais promovidas pela comissão do Programa.

Após as reuniões, cada escola participante elaborava seu Projeto Político Pedagógico e suas rotinas e estratégias de trabalho. O PEBF tinha como base o intercâmbio docente, em que professores de ambos os países atuavam nas escolas envolvidas, assim como havia um trabalho conjunto entre eles na elaboração de Projetos de Aprendizagem (PA) (BRASIL, 2012).

Sendo assim, o programa utilizado visava fortalecer as interações entre os países vizinhos, assim como incentivar a valorização e o respeito à cultura local de ambos os envolvidos. Assim, o trabalho colaborativo realizado em conjunto por ambas as partes das escolas participantes e a utilização de técnicas e estratégias que permitiam a interação entre todos os envolvidos sejam professores e alunos, possibilitaram a construção de um verdadeiro currículo inclusivo.

Segundo Carvalho (2014), um currículo aberto se constrói no reconhecimento às diferenças individuais, considerando o contexto geográfico, social, cultural e econômico em que o currículo se desenvolve.

Partindo desse pressuposto, é possível considerar o PEBF como um programa que se utiliza de um currículo aberto, pois permite a integração e socialização entre todos os membros das escolas envolvidas, que juntos constroem um currículo que atenda a todos, de acordo com a especificidade de cada um.

Um estudo realizado por Lopes (2018) – que teve por objetivo investigar e compreender como o Estado, por meio de políticas bilíngues, tem concebido a língua portuguesa em contextos bilíngues – analisou dois projetos de escolas bilíngues, sendo o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito e o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF).

O estudo apontou que os dois programas eram baseados no modelo bilíngue, um estabelecia como língua de instrução⁹ utilizada em todo o processo educativo a Libras e a Língua Portuguesa Escrita, e o outro era baseado em uma educação intercultural, sendo ensinado o português e o espanhol.

De certa maneira, ambos os programas estavam baseados na perspectiva inclusiva e em um modelo bilíngue de ensino, pois buscavam atender a especificidade de cada estudante, de maneira que todos pudessem se comunicar e aprender significativamente, assim como fossem capazes de utilizar duas línguas para se comunicar.

Lopes (2018, p. 154) afirma que “os dois agentes se esforçaram em construir propostas de planejamento linguístico observando as realidades sociolinguísticas das comunidades a que se destinavam”. Sendo assim, o estudo supramencionado vem mostrando que já houve algumas políticas linguísticas que buscavam atender a

⁹ “Ser língua de instrução e de comunicação significa que as duas línguas são frequentemente utilizadas por todas as pessoas que circulam nesse ambiente, seja para interações entre os alunos e professores, como o professor ministrando aula, seja para o acesso a informações orais e escritas, como em murais de avisos” (LOPES, 2018, p. 117).

singularidade das escolas de fronteira, sendo seus estudantes públicos da educação especial ou não.

Refletindo acerca do PEBF, é possível dizer que foi uma prática educativa inclusiva implantada em algumas escolas de fronteira com o intuito de promover não só a cooperação e integração entre os cidadãos, mas também buscou tornar a escola um espaço de inclusão linguística e cultural.

2.5.2 Práticas pedagógicas inclusivas direcionadas à educação de surdos no ensino regular

Para a escrita desse tópico foram elencadas algumas pesquisas realizadas que discutiam acerca do uso de práticas pedagógicas inclusivas direcionadas à educação de surdos no ensino regular. Trata-se de estudos realizados em diferentes cidades do Brasil, assim como em diferentes disciplinas e que deram ênfase à presença de crianças surdas em salas de ensino regular.

A pesquisa de Santana (2006) foi baseada no paradigma da inclusão com o objetivo de apresentar experiências didático-metodológicas utilizadas por professores de uma escola de ensino regular com aluno surdo na cidade de Camaragibe-PE, observando salas de 1º a 4º ano e entrevistando os respectivos professores dessas salas.

Os resultados encontrados apontaram a existência de vários fatores como: a insegurança, o despreparo e a falta de formação dos educadores para lidar com alunos surdos; a falta de política de transformação, de discussões e ações inclusivas por parte da escola; a existência de uma visão patológica acerca da deficiência; o uso de práticas integracionistas, segregadoras e tradicionais de ensino; o atendimento educacional especializado paralelo e diferenciado alicerçado na educação especial e não inclusiva; as estratégias de ensino direcionadas ao oralismo e comunicação total, não havendo a presença de estratégias baseadas no bilinguismo; falta de interação entre professor/aluno surdo assim como entre os próprios alunos.

Apesar da existência desses fatores, o estudo também observou que alguns professores pesquisados procuravam buscar meios e formas para ensinar e incluir o aluno surdo na sala regular de ensino, pois se utilizavam de recursos que auxiliavam na aprendizagem e no processo de ensino. Mas, mesmo havendo esforços por parte de alguns professores, as barreiras atitudinais ainda são fortes, não possibilitando a

presença de mudanças significativas em classes de ensino comum que possuem alunos surdos matriculados.

Vieira (2008), por sua vez, investigou a respeito das concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos surdos e as práticas desenvolvidas em classes regulares; a pesquisa foi realizada em uma escola pública regular da cidade de Assu-RN. Fundamentada na teoria sociocultural, a pesquisa teve como participantes quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo demonstrou que as professoras eram favoráveis à inclusão de surdos no ensino regular, mas acreditavam que a aprendizagem desses alunos ocorria de forma lenta mesmo utilizando recursos específicos.

Os depoimentos das participantes da pesquisa apontaram para algumas dificuldades existentes como: falta de trabalho coletivo, necessidade de formação específica para trabalhar com alunos surdos; medo e preconceito de alguns educadores; falta de apoio de instâncias administrativas; ausência de políticas voltadas à educação inclusiva, despreparo dos professores e uma forte concepção sobre a limitação das pessoas com deficiência, assim como uma baixa expectativa com relação às suas potencialidades.

No que diz respeito às práticas utilizadas, o estudo de Vieira (2008) destacou a presença de poucas adaptações curriculares direcionadas a alunos surdos, já que o planejamento era elaborado para a educação de ouvintes, baseado na prática e no uso da oralidade.

Em seu estudo, Zanata (2004) implementou e avaliou um programa de formação continuada baseado no ensino colaborativo, com o intuito de tornar o professor de ensino comum mais autônomo, utilizando práticas pedagógicas efetivas e adequadas aos alunos e às suas necessidades.

O estudo envolveu três professores do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental que possuíam alunos surdos matriculados. Foi dividido em etapas que envolviam planejamento preliminar, analisando estilos de aprendizagem, objetivos e estratégias a serem utilizadas no decorrer do ano. Logo depois, as aulas eram filmadas, editadas e exibidas em reuniões com professores, sendo analisadas e, se necessário, refeitas e depois implementadas.

Os resultados da pesquisa de Zanata (2004) apontaram a existência de várias possibilidades, ao existir a colaboração entre professores da sala comum e da educação

especial, e a intervenção proporcionou oportunidades de formação para os professores, cujas estratégias beneficiaram não apenas os surdos, mas também os demais alunos.

Schiavon (2012) investigou a organização do ensino para alunos surdos em uma cidade do interior paulista. A autora analisou o trabalho realizado na Sala de Recursos verificando como ocorre a sua relação com a classe de ensino comum, assim como caracterizou a prática pedagógica das professoras de classe comum. O estudo contou com a participação de cinco professoras, uma da sala de recursos e quatro da classe comum e contou com a colaboração da diretora do Departamento de Inclusão municipal.

Por meio da pesquisa foi possível indicar que a formação do professor, tanto de recursos quanto da sala regular, precisa de práticas pedagógicas e estratégias diversificadas contemplando as discussões acerca da diferença do aluno com surdez. Os resultados também apontaram que as práticas pedagógicas utilizadas oportunizaram progressos na aprendizagem dos alunos surdos, assim como as professoras mostraram-se favoráveis à inclusão dos alunos com surdez no ensino regular. O estudo também ressaltou a importância da presença do intérprete de Libras na sala de ensino regular, atuando com o surdo em coletividade com o professor.

Os estudos realizados por Zanata (2004), Santana (2006), Vieira (2008) e Schiavon (2012) possuem resultados semelhantes no que diz respeito à presença e inclusão de alunos surdos no ensino regular. As pesquisas foram realizadas em regiões diferentes do Brasil, mas destacam situações que estão presentes no contexto educacional brasileiro, no tocante à educação de surdos. Entre os resultados, vale destacar o relato dos educadores com relação ao sentimento de despreparo para atuar com estudantes surdos, a utilização de práticas pedagógicas segregadoras, tradicionais e integracionistas.

As pesquisas destacadas apresentaram que a maioria dos educadores é favorável ao processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular, mas ainda existem barreiras que precisam ser sanadas, sobretudo as atitudinais, assim como preconceitos a serem desconstruídos por parte dos educadores e da própria comunidade escolar.

Há uma lacuna de pesquisas que discutam o objeto deste projeto de pesquisa. Porém, na literatura apresentada, Pereira (2014), Santana (2018) e Tristoni (2015) trazem estudos que possibilitam aludir que professores não se utilizam de práticas pedagógicas diferenciadas que visam à inclusão linguística dos educandos que estudam em escolas de fronteira.

A exemplo tem-se as cidades de Pedro Juan Caballero (PY) e Ponta Porã (BR), onde há presença de duas Línguas de Sinais – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua de Sinais Paraguaia (LSPy) –, além de três línguas orais: a Língua Portuguesa, o Guarani e o Espanhol.

Nesse sentido, sobressai a ideia de que os estudantes paraguaios em contexto de escolas brasileiras devem se adaptar às normas locais, em que sobressai, de certa forma, a Língua Portuguesa oral. Contudo, cabe ressaltar que os educadores podem carecer dessas práticas por não possuírem uma formação adequada, a exemplo de habilidades linguísticas que lhe possibilitem trabalhar, no caso desse contexto de fronteira, com o Guarani, o Espanhol e a própria Língua de Sinais.

2.5.2.1 Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito)

Uma das formas dos surdos lutarem por seus direitos é por intermédio da educação, e um dos meios utilizados para esse acesso é a implantação de programas e projetos educacionais que venham atender as comunidades surdas existentes, assim como legitimar a sua cultura.

A exemplo disso vale citar o caso dos professores surdos de diversos segmentos e níveis da educação básica do Distrito Federal que, com auxílio e apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), elaboraram uma proposta de implantação de uma Escola Pública Bilíngue, Libras e Português-Escrito, de caráter integral, com o intuito de atender de maneira inclusiva estudantes surdos do Distrito Federal.

O projeto em destaque, partindo do princípio de inclusão, possibilita a matrícula de alunos surdos que utilizam a Libras como primeira língua e de alunos ouvintes que queiram ter acesso ao ensino na escola bilíngue e utilizem a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução.

Conforme o artigo 22, parágrafo 1º do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Sendo assim, todas as atividades pedagógicas e comunicacionais do contexto escolar são realizadas por meio da Libras escrita ou sinalizada e do Português-Escrito.

Como justificativa, o projeto de Escola Integral Bilíngue do DF destaca a busca de uma educação comprometida com a formação integral e emancipação dos cidadãos, tendo como meta a escolarização plena e a inclusão social dos surdos, assim como expõe que as Escolas Públicas Bilíngues (Libras e Português-escrito) já são uma realidade em alguns lugares do Brasil.

No que diz respeito à clientela a ser atendida, o projeto traz a seguinte alusão:

TODOS os alunos que tiverem interesse em estudar numa escola em que a língua de instrução oferecida seja a Libras e o Português-Escrito constituem candidatos potenciais para serem atendidos na Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito). Entre esses, destacam-se: os surdos, os deficientes auditivos oralizados ou não e que aceitem a Libras como língua de instrução, os codas (filhos de pais surdos) surdos ou ouvintes, a comunidade interessada e os alunos com deficiência múltipla e altas habilidades, entre os quais alunos autistas que praticamente não interagem por meio da língua oral, mas que se desenvolvem bem por meio da Libras; pessoas que sofreram derrames cerebrais e que perderam a capacidade de oralizar, mas que têm a parte motora preservada, com potencial para a interação por meio da Libras. (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2011, p. 4-5).

Ao ressaltar que todos os que se interessem pelo modelo educacional bilíngue utilizado pela escola podem se matricular na instituição, o projeto deixa aberto à comunidade a possibilidade de escolha, assim como oferece a chance de experimentar um modelo educacional diferente do que é encontrado na maioria das escolas públicas regulares existentes e a oportunidade para que outras pessoas, além dos surdos, se utilizem da Libras para se comunicar.

Dominar a língua escrita é um fator importante a ser destacado para o desenvolvimento social e cognitivo, sobretudo para os estudantes com surdez. Segundo Slomski (2019), a língua escrita é vital para o desenvolvimento intelectual dos surdos e das comunidades surdas, possibilitando intercâmbio com os ouvintes, compreendendo e sinalizando na língua de sinais e lendo e escrevendo no idioma de seu país ou do lugar onde vive.

Dessa forma, os surdos poderão alcançar níveis elevados de ensino, podendo assim, exercer a sua cidadania. Portanto, uma educação bilíngue pode favorecer não só a inserção dos indivíduos surdos na sociedade, mas também pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator relevante adotado pelo projeto refere-se aos níveis de ensino que a escola busca atender, sendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, vindo, portanto, atender todos os níveis da Educação Básica, contando com um número máximo de estudantes em cada nível.

Nas instituições de ensino regular, nas classes que contam com a presença de alguns estudantes surdos em meio a maioria ouvinte, existe a presença do intérprete de Libras, sendo esse um direito resguardado por lei. Mas mesmo tendo esse direito, muitos estudantes da Educação Infantil não têm acesso a esse profissional, assim como muitos professores que atuam com essas crianças não têm conhecimento acerca da língua de sinais e acabam por utilizar outras formas para ensinar e se comunicar.

Dois estudos realizados por Rabelo (2014, 2018) sobre a educação de bebês surdos vêm destacando que muitos profissionais que atuam com crianças surdas revelam ter dúvidas com relação à inclusão, assim como não têm fluência em Libras.

A pesquisa aponta, ainda, que nos centros de educação infantil apenas em alguns momentos se usa a Libras; as crianças não têm uma vivência efetiva na sua língua. Apesar de a pesquisa ter sido realizada em alguns municípios específicos, seus achados retratam situações que podem estar presentes em várias instituições de ensino do país.

Além dos estudos de Rabelo (2014, 2018), Quadros (2008) enfatiza que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, vindo assim a desconhecer a Língua de Sinais. Dessa forma, as crianças chegam às instituições escolares desconhecendo a Libras. Além de salientar esta característica, o estudo de Quadros (2008) também dá ênfase à forma de aquisição da linguagem por parte das crianças surdas, uma vez que elas passam por um processo semelhante à aquisição da língua oral-auditiva.

O domínio da Língua de Sinais pela criança surda facilita a aquisição de uma segunda língua, pois a primeira língua fornece à criança ferramentas que possibilitam a organização linguística e o conhecimento geral e específico da linguagem. Para a criança surda aprender a língua portuguesa escrita, ela precisa se apoiar nas habilidades cognitivas e interativas adquiridas em suas experiências com a Libras (SLOMSKI, 2019).

Desta maneira, conhecer e aprender a língua de sinais desde os primeiros anos de vida das crianças com surdez irá facilitar e auxiliar nos processos de aquisição da língua escrita e também nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a criação e a existência de projetos, programas e políticas públicas voltadas à educação bilíngue de surdos desde a Educação Infantil podem romper barreiras educacionais futuras nas instituições escolares em todos os níveis, assim como possibilitar a inclusão dos alunos com surdez desde o início de sua escolarização.

O projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito) do DF também evidencia a necessidade da existência de um espaço adequado que comporte materiais pedagógicos e equipamentos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como espaços de lazer.

De acordo com a proposta elaborada, a matrícula dos estudantes é realizada seguindo critérios básicos como: consentimento e conhecimento da família acerca da proposta da escola; orientação de um supervisor pedagógico; conhecimento e aceitação em específico de que a língua de instrução utilizada será a Libras e que os estudantes não terão o acompanhamento de um intérprete de Língua Portuguesa.

Ter espaços oportunos ao ensino e que tenham materiais acessíveis aos estudantes que propiciam o ensino e também o lazer os motivam, de certa forma, a aprender. Mas, para que tudo isso seja possível, é necessário o estabelecimento de critérios básicos, especialmente no que diz respeito ao conhecimento das propostas da escola por parte da família e a aceitação da língua de instrução a ser utilizada no ambiente de ensino.

Assim como muitas instituições escolares, a Escola Pública Integral Bilíngue ofertará a educação em tempo integral, com projetos no contraturno para todos os estudantes, promovendo atividades que desenvolvam os estudantes por completo e fortalecendo atividades inclusivas de intercâmbio com outras escolas, além de ofertar curso de Libras para a comunidade escolar e para os pais (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2011).

O processo de socialização com a comunidade externa e interna da escola é um fator relevante no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a oferta do curso de Libras à comunidade escolar e para os pais dos estudantes também é um elemento de extrema importância, pois fortalece o vínculo e a comunicação entre a família e o estudante e até mesmo com a própria instituição escolar.

O contato com outras escolas e com a comunidade externa proporciona e promove a interação social entre todos os estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes, vindo a possibilitar formas de desconstruir preconceitos existentes com relação às

peças com surdez, assim como incentivar a disseminação e o conhecimento da Língua de Sinais.

Com relação aos profissionais que irão compor a escola, um critério básico exigido é que todos conheçam a Libras, e a escola precisa ter em seu quadro funcionários surdos e ouvintes, fluentes em Libras, sendo, portanto, bilíngues. No que diz respeito aos intérpretes, o projeto traz a seguinte colocação:

A Escola Bilíngue precisa contar com profissionais intérpretes que atenderão tanto à demanda interna da escola, no caso de profissionais que irão traduzir o diálogo dos filhos surdos com os pais que ainda não forem bilíngues ou dos filhos ouvintes para os pais que são surdos, as reuniões de pais, os eventos da escola, quanto para atender à demanda externa da escola, mas da própria da Secretaria de Educação do Distrito Federal com relação a intérpretes para eventos. Os profissionais intérpretes da escola poderão atuar na equipe de ações em prol da inclusão. (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2011, p. 13).

Para que todos os estudantes, especialmente os surdos se sintam parte do contexto, é preciso que o ambiente e as pessoas presentes transmitam esse sentimento por meio das ações realizadas. Assim sendo, se todas as pessoas da comunidade escolar conhecerem a Língua de Sinais e se utilizarem dela para estabelecer a comunicação com os estudantes, isso permitirá que eles se sintam parte do contexto.

Pensar no estudante como um ser humano dotado de sentimentos e emoções que interferem no seu modo de agir, pensar e aprender é essencial, pois leva a entender que as ações e práticas utilizadas e realizadas no dia a dia interferem no processo de ensino e aprendizagem, assim como nas atitudes, ações e nas próprias motivações do estudante em aprender, portanto, interagir com as pessoas com as quais se convive é essencial e necessário.

Então, promover a acessibilidade comunicacional entre os estudantes e os próprios pais é de grande relevância para o processo de interação, socialização e de ensino e aprendizagem dos estudantes. Portanto, o papel que os intérpretes exercem torna-se essencial para a concretização desses processos, pois, muitas vezes, a comunicação entre o estudante e a família só é possível com o auxílio do intérprete, que geralmente só está presente dentro do contexto escolar.

Ressalta-se que os intérpretes são profissionais essenciais para auxiliar no processo comunicacional e na aprendizagem dos estudantes, considerando que atuam

em trabalho colaborativo com os professores e demais membros da comunidade escolar, possibilitam a acessibilidade e inclusão dos estudantes no contexto escolar e na sociedade.

O conhecimento e a utilização da língua de sinais por parte da comunidade escolar e dos pais das crianças, com auxílio do intérprete, passam a romper barreiras linguísticas e sociais existentes. Os projetos elaborados com o objetivo de promover e disseminar a comunicação bilíngue são importantes não só para a comunidade surda, mas também para os ouvintes, pois, de certa maneira, favorece a todos. Mas é preciso lembrar que os projetos, programas ou até mesmo as políticas públicas elaboradas precisam ser bem pensadas e planejadas de maneira que promovam a inclusão e não a exclusão social de uma comunidade, de um grupo ou pessoa.

Além desse projeto, também cabe destacar o Programa Inclusivo Bilíngue, que permanece ativo desde outubro de 2011 com parceria entre pesquisadores da UFSCar e a secretaria de ensino do município, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O programa possui uma perspectiva sociocultural bilíngue, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e a Língua Portuguesa como L2. O projeto realiza pesquisa e intervenção com as secretarias municipais de educação desde o ano de 2002, abrangendo as cidades de: Piracicaba, Campinas, Santa Cruz das Palmeiras, São Carlos e São Paulo, buscando criar espaços escolares organizados com o propósito de incorporar a Libras (RESENDE, 2015).

Percebe-se, dessa forma, que o presente programa opta por um ensino baseado na filosofia bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e o Português-Escrito como segunda língua, buscando atender estudantes surdos de várias localidades, propagando a Libras em espaços escolares de mais de uma cidade ou localidade.

Conforme Resende (2015), o projeto atende estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, assim como estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As salas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I são multisseriadas e possuem a Libras como língua de instrução, do qual o professor regente é bilíngue, onde as estratégias pedagógicas são discutidas e elaboradas com a participação de todos os profissionais participantes do programa. O ensino do português para estes estudantes é ministrado pelo professor regente que é bilíngue. Já nas salas do Ensino Fundamental II e da EJA, os estudantes surdos frequentam as mesmas salas que os ouvintes, sendo as aulas ministradas por um professor regente e mediadas pelo Intérprete de Libras. As

aulas de Língua Portuguesa como L2 são realizadas separadamente dos ouvintes, sendo ministradas por um professor também bilíngue.

Semelhante ao projeto do DF, o Programa Inclusivo Bilíngue também atua junto aos estudantes de todas as etapas da Educação Básica, assim como utiliza estratégias de trabalho colaborativo entre todos os membros participantes e atuantes nas escolas onde o Programa é realizado.

Com relação aos profissionais que atuam nas escolas do programa, Resende (2015) pontua que eles participam de oficinas de Libras, com o intuito de compreender e se relacionar diretamente com os estudantes, sem necessitar do auxílio de um intérprete.

Ao aprender e conhecer a língua de sinais, a aceitação e o respeito acerca da diferença e o respeito com a língua dos surdos e a sua forma de comunicação se torna mais efetiva, vindo assim a desconstruir e romper com barreiras e preconceitos existentes acerca da surdez.

2.5.2.2 O intérprete de Libras no espaço escolar

As instituições escolares precisam estar estruturadas de modo a atender todos os estudantes, sejam eles públicos da educação especial ou não. Fazem parte dessa estruturação todo o contexto escolar – espaço físico, comunicacional e social – promovendo a acessibilidade e a inclusão.

No que diz respeito à educação de surdos, o espaço escolar precisa estar adequado para atender os alunos com essa característica. A comunicação em Língua de Sinais precisa ser acessível a todos os membros da escola, ou seja, para que a comunicação ocorra de forma efetiva entre surdos e ouvintes é preciso que todos a conheçam ou tenham a presença de um intérprete que possibilite a comunicação do surdo com os demais sujeitos da escola.

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da 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 alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Complementando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008d), cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar o tradutor/intérprete de Libras.

De acordo com Lacerda (2015), o papel de intérprete já existia desde os primórdios, tendo seus primeiros registros no Egito e logo depois na Grécia Antiga e Império Romano, assim como na Idade Média e Moderna. A autora ainda pontua que as primeiras experiências de interpretação simultânea ocorreram sem treinamento prévio. Hoje, a maioria da formação dos intérpretes se dá na Europa, no Canadá e nos Estados Unidos, por meio de cursos autônomos, não estando associado ao curso de Letras, como ocorre no Brasil.

Quadros (2004, p. 7) traz as seguintes definições acerca do que seria o intérprete e o intérprete de língua de sinais:

Intérprete: Pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra língua (língua alvo) o que foi dito.

Intérprete de língua de sinais: Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais. (QUADROS, 2004, p. 7).

No meio social a comunicação dos sujeitos surdos depende da atuação do intérprete, sobretudo no atendimento dos serviços públicos, como hospitais, farmácias, postos de saúde, delegacias, entre outros locais dos quais são de utilidade pública e os surdos utilizam como qualquer outra pessoa ouvinte.

Sendo assim, o intérprete tem um papel fundamental na sociedade e no contexto educacional, pois é por intermédio dele que a comunicação entre surdos e ouvintes é estabelecida, quando não há a presença da língua escrita.

Conforme Quadros (2004), as modalidades de tradução e interpretação existentes são da Língua de Sinais para o português oral, de sinais para a escrita, do português para a Língua de Sinais oral, da escrita para sinais, e a tradução sempre envolve uma língua escrita, ao passo que a interpretação está relacionada às línguas faladas e sinalizadas.

A autora supracitada também discorre sobre quem é o tradutor, o tradutor-intérprete e o tradutor intérprete de Língua de Sinais. Segundo Quadros (2004), o tradutor é quem traduz uma língua para outra na forma escrita; já o tradutor-intérprete

traduz o que foi dito ou escrito e o tradutor-intérprete de Língua de Sinais traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa, sendo na modalidade escrita ou oral.

Dessa forma, é possível dizer que tanto o tradutor quanto o intérprete têm uma função básica e específica e que precisa de cuidados ao atuar, sobretudo no que diz respeito à interpretação, pois o intérprete precisa de um vocabulário amplo e bem desenvolvido, assim como precisa conhecer a temática que está sendo discutida a fim de adotar um vocabulário e expressões específicas. Lacerda (2015) destaca que, durante uma tradução, é aceitável fazer reflexões, consultas, buscar fontes, etc., já durante a interpretação isso não é possível.

O intérprete domina tanto a Língua de Sinais quanto a língua falada, e no Brasil ele deve dominar a Libras e o português, assim como pode dominar outras línguas e interpretá-las em Libras ou vice-versa, devendo sempre seguir a normas e os procedimentos éticos de sua profissão. No contexto escolar, a presença de um intérprete educacional é imprescindível, pois ele facilita e possibilita o processo comunicacional entre aluno/professor e os demais membros da escola.

Algo que precisa ser observado e que não pode ocorrer nas instituições escolares é confundir a função do intérprete com a do professor. Ambos precisam saber e respeitar as suas funções, assim como precisam trabalhar juntos para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

O planejamento das aulas do professor e as dúvidas a respeito do entendimento da temática estudada precisam ser discutidos e solucionados em conjunto, facilitando, assim, o trabalho de ambos. Os membros da instituição escolar devem entender que o intérprete não irá solucionar todos os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, pois eles são apenas mais um elemento de acessibilidade no contexto escolar e da sala de aula (LACERDA, 2015).

Portanto, os educadores precisam estar atentos às práticas educativas e pedagógicas a serem utilizadas, assim como a utilização de metodologias acessíveis que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com surdez, assim como há também a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os membros da escola.

Ao pensar no ensino e aprendizagem de estudantes paraguaios surdos em escolas brasileiras, é possível sugerir como hipótese que essa barreira linguística é uma limitação. Se há dificuldades por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem, vem a pergunta: Será que os professores, diante dessa situação, realizam práticas educativas inclusivas para este tipo de aluno?

Consequentemente, este trabalho propôs pesquisar se os docentes desenvolvem e utilizam práticas pedagógicas acessíveis para que os estudantes migrantes surdos aprendam em escolas brasileiras, assim como os demais, visto que se trata de uma necessidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve o percurso metodológico da pesquisa e sua explicitação; para tanto, estão incluídos a caracterização do contexto e dos sujeitos a serem pesquisados, a forma da coleta de dados e a sua análise, e o seu decorrer, assim como o trâmite perante o comitê de ética e sua aprovação, considerando-se a importância numa pesquisa como esta que trabalha com seres humanos.

Segundo Minayo (2002), a metodologia ocupa um papel central na teoria, pois inclui concepções teóricas, técnicas que possibilitam construir a realidade, dispondo sempre de um instrumental claro, coerente e elaborado.

Para tanto, em uma pesquisa, o percurso metodológico a ser seguido requer o embasamento em modelo que determina os instrumentos mais adequados, que proporcione o encontro de dados, de informações e resultados que favoreçam o crescimento e a aprendizagem de um determinado grupo social ou até mesmo de toda uma sociedade, assim como fomente cada vez mais o interesse por novas investigações.

O presente estudo está fundamentando sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), que considera o desenvolvimento humano como fruto das relações sociais, em que o homem é um ser histórico que se constrói e transforma a si mesmo e a sociedade por meio da apropriação da cultura.

De acordo com Bernardes (2017), a THC, utilizando-se do método do materialismo histórico e dialético, possibilita a explicação de uma realidade concreta e as possíveis causas de sua transformação por meio da atividade humana.

Esta perspectiva é condizente com a utilização de pesquisas qualitativas, opção escolhida. Segundo o entendimento de Triviños (1987), a pesquisa qualitativa analisa os dados obtidos de maneira indutiva, na qual os pesquisadores estão preocupados com o processo e não apenas com os resultados ou o produto. Desse modo esse tipo de pesquisa tenta captar não somente a aparência do fenômeno, mas a sua essência, buscando explicar sua origem, partindo sempre de um fenômeno real e concreto.

Entre todas as possibilidades que brindam uma pesquisa qualitativa, a opção foi a descritiva, entendida como aquela que tem por objetivo descrever as características de uma população ou fenômeno, assim como as relações entre essas variáveis (GIL, 2008), por ser a mais de acordo com os desejos e objetivos da pesquisa em tela.

Para a realização da investigação serviu-se da metodologia de um estudo de caso baseado na pesquisa qualitativa descritiva. Segundo Triviños (1987), o estudo de

caso tem por objetivo aprofundar na descrição de determinada realidade, considerando todas as variáveis possíveis, sendo os resultados válidos apenas para o caso estudado, neste tipo de estudo ocorre o conhecimento mais profundo de uma realidade delimitada, dos quais os resultados encontrados permitem formular hipóteses para pesquisas futuras.

Assim, a análise de uma pesquisa qualitativa descritiva requer o uso de estratégias que vão além da simples descrição de uma situação, processo ou fenômeno, mas que busquem discutir a sua origem e não o seu fim, priorizando o caminho percorrido, buscando a explicação das causas de um problema em vez de apenas a descrição de um contexto, promovendo, assim, uma relação dialética entre o que é singular e o que é universal.

Os estudos referentes a uma situação ou objeto específico, de certa maneira, proporciona a compreensão de fenômenos reais e concretos existentes em um determinado local, região ou espaço social, sendo importante considerar a origem, a essência e a totalidade que compõem a existência de tal fenômeno.

Gil (2008) pontua que o estudo de caso se caracteriza por um estudo exaustivo e profundo de um objeto levando ao seu conhecimento amplo e detalhado, baseado na ideia de que a análise de um determinado universo estabelece bases para uma investigação posterior sistemática e precisa.

Ainda conceituando o estudo de caso, Triviños (1987) define que o objeto de estudo é uma unidade que será analisada profundamente, podendo ser um objeto, uma turma de uma escola, de uma comunidade, de uma vila, etc. Corroborando as ideias de Triviños, Yin (2001, p. 21) enfatiza que o “estudo de caso contribui de forma inigualável para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, algo que se identifica com o objeto de pesquisa práticas pedagógicas.

Para Flick (2009), uma pesquisa qualitativa utiliza-se de material empírico, partindo da construção social das realidades de estudo, interessando-se pelas perspectivas dos participantes em suas práticas diárias e em seu conhecimento cotidiano, utilizando-se de métodos adequados e que devem ser abertos, permitindo o entendimento de um processo ou relação.

Destarte, esta pesquisa teve por objetivo geral caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país abordado a partir do estudo de caso descrito.

Para atingir os resultados desse objetivo, foram listados três objetivos específicos, a saber: identificar quais são as práticas pedagógicas existentes no PPP da escola; analisar nos planos de ensino se existem práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos estudantes surdos matriculados; e, por fim, caracterizar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores que possuem estudantes surdos em sua sala de aula. Condizente com o tipo de pesquisa proposto, ao final de todo o estudo, será emitido um relatório final com os resultados obtidos que pode servir como material de apoio, útil a toda comunidade escolar.

Para tanto, e decorrente do tipo de pesquisa escolhido, os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados serão: análise documental do PPP e dos planos de aula, observação sistemática e entrevista estruturada com os professores participantes da pesquisa.

A escolha desses documentos para a análise documental está na sua importância, pois, segundo Libâneo (2006), o planejamento escolar é um meio de programação da ação docente, sendo um momento de pesquisa e reflexão, ligado à avaliação. O plano de aula, por sua vez, deve ser um documento escrito que servirá não só para orientar o professor, mas também possibilitará constantes revisões e aprimoramentos, já que não planeja apenas uma aula, mas um conjunto delas. Sendo que o PPP é um dos documentos essenciais dentro da instituição escolar e que contém todas as informações necessárias com relação as atividades e os serviços prestados pela escola, as suas ações sociais, os membros da comunidade escolar e as práticas educativas por eles utilizadas.

O PPP é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar (GADOTTI; ROMÃO, 1994 *apud* LUCK, 2009, p. 38).

O que se concretiza com uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e dos planos de aula de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia do ano nos quais os estudantes migrantes surdos foram matriculados.

Conforme Yin (2001), informações documentais são importantes em todos os tópicos de um estudo de caso, podendo assumir muitas formas, devendo ser utilizado

com cuidado. No estudo de caso, os documentos exercem o papel de corroborar e valorizar com as evidências de outras fontes, assim como é possível fazer inferências com base neles, mas que devem ser tratados como indícios de que podem ser investigados mais profundamente.

Outro instrumento utilizado foi a observação sistemática das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Conforme Gil (2008), na observação sistemática o pesquisador conhece os aspectos significativos do objeto a ser estudado, por isso há a elaboração prévia de um plano de observação, sendo ela frequentemente utilizada em pesquisas que descrevem fenômenos ou testam hipóteses.

Para Triviños (1987), observar não é apenas olhar, é destacar de um conjunto algo específico, estando atento a suas características, em que os fenômenos dentro de uma realidade são individualizados ou agrupados com o intuito de descobrir aspectos aparentes e mais profundos, captando, se possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla.

Concretamente, as observações seriam realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, nas salas do 4º e 7º ano do Ensino Fundamental, onde estavam matriculadas estudantes migrantes surdas, porém, por motivos de agenda, a observação no 7º ano não foi viável.

Além da observação, também foram realizadas entrevistas estruturadas com os professores das salas que possuem alunos na condição de surdez, pontuando sobre as práticas desenvolvidas e as dificuldades por eles enfrentadas, assim como na observação, a entrevista realizada seguiu um roteiro específico elaborado pela pesquisadora.

A entrevista é uma das técnicas mais usadas pelas ciências sociais, e os profissionais que tratam de problemas humanos recorrem a essa técnica para coleta de dados e para objetivos voltados a diagnóstico e orientação. A entrevista estruturada é uma relação fixa de perguntas, com ordem e redação invariável para todos os entrevistados, sendo vantajosa por não ser exaustiva e ser rápida, assim como possibilita a análise estatística dos dados, por ser padronizada, tendo o inconveniente de não permitir uma análise com maior profundidade (GIL, 2008).

Corroborando as ideias de Gil, Triviños (1987, p. 137) pontua que “a entrevista estruturada ou fechada, pode ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações”.

Dessa maneira, a utilização desse instrumento na pesquisa torna-se uma forma de obter informações de maneira rápida e sem causar exaustão ao entrevistado, assim

como pode orientar o pesquisador na elaboração dos resultados e na obtenção de possíveis diagnósticos.

3.1 Caracterização do contexto e dos sujeitos

A pesquisa foi realizada em uma escola situada próxima à linha de fronteira, localizada na cidade de Ponta Porã/MS que faz divisa com Pedro Juan Caballero/PY. As escolas brasileiras localizadas nesta região possuem um número considerável de estudantes paraguaios que frequentam as escolas e que se utilizam de outra língua para se comunicar, seja o guarani seja o espanhol.

Nesse processo migratório de sujeitos que se utilizam de outra língua estão incluídos os surdos que, segundo Florenciano e Limberti (2016), residiam ou que ainda residem no Paraguai e que frequentam escolas do lado brasileiro e usufruem de todos os serviços.

Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida em duas escolas municipais próximas à linha de fronteira, em uma sala do Ensino Fundamental I e em outra do Ensino Fundamental II, mas em razão da ocorrência da Pandemia da Covid-19 e por causa da alteração no calendário escolar para o ano letivo de 2020, as crianças surdas paraguaias que estavam matriculadas nas escolas a serem pesquisadas foram aprovadas para o ano seguinte e uma delas foi transferida para outra escola municipal gerando, assim, alterações no local de realização do estudo.

Um importante fato a ser mencionado é que a criança surda foi transferida para uma das instituições na qual a pesquisa seria realizada, conseqüentemente, o local de realização da investigação passou a ser único.

Assim, a escola municipal que faz parte da pesquisa está situada próxima à linha de fronteira e tem estudantes surdos migrantes paraguaios que estão sendo atendidos pelos serviços da educação especial entre os que se incluem o ensino de Libras e os profissionais dedicados a esse fim, a participação em salas de recursos multifuncionais atendidas por professores da educação especial e sua inclusão em salas de aula regulares, onde atuam professores da Educação Básica.

A instituição pesquisada recebeu autorização de funcionamento por meio da Resolução nº 2278/80, em 05 de março de 1980, com atendimento a 370 alunos de 1ª a 4ª séries. Atualmente, tem um total de 994 alunos matriculados atendendo alunos do

1º ao 9º ano dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, divididos entre os períodos matutino e vespertino, assim como alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Um fator relevante a ser mencionado é o fato de os alunos surdos paraguaios estarem matriculados em anos diferentes, portanto, foi necessário optar pelas mesmas disciplinas, dando assim um enfoque uniforme à pesquisa realizada. Foram objeto desta pesquisa exatamente duas turmas, 4º e 7º ano, que são onde os dois estudantes estavam matriculados.

Na pesquisa no 4º ano trabalhou-se com a professora polivalente e todas as disciplinas por ela ministradas comumente, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso da turma de 7º ano escolheu-se igualmente trabalhar com quatro áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, ministradas neste caso pelos professores de área especialistas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Escolher as mesmas disciplinas em anos diferentes possibilita ao pesquisador conhecer, analisar, refletir e até mesmo contestar dados e resultados, pois é possível perceber se os estudantes migrantes surdos têm avanços no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

É importante pontuar, também, que realizar o estudo em salas e anos diferentes proporciona a oportunidade de conhecer práticas pedagógicas diferenciadas e adequadas a cada ano específico.

A escola conta com duas salas do 4º ano sendo uma turma no matutino e outra no vespertino, já o 7º ano são cinco salas de aula, sendo três no período matutino e duas no vespertino. Cada uma das salas do 4º ano do Ensino Fundamental conta com um professor regente e quatro professores de área e as turmas do 7º ano possuem, respectivamente, oito professores atuantes em cada sala. A turma de 4º ano tem 20 estudantes matriculados e a de 7º ano tem 31 estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Os professores sujeitos da pesquisa atuantes nas salas e nas disciplinas pesquisadas, segundo informações do PPP da escola, possuem formação em Pedagogia e suas respectivas licenciaturas no caso dos anos finais do Ensino Fundamental, indicando também no citado documento que todos são pós-graduados.

Sendo assim, participaram do estudo 5 sujeitos, sendo 1 professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4 professores dos anos finais do Ensino Fundamental,

que ministram as citadas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Com o intuito de manter sigilo acerca da identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, eles foram identificados da seguinte maneira: P4 (professora regente do 4º ano) e PLP7, PM7, PH7 e PG7 (professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia do 7º ano).

Os profissionais intérpretes presentes nas respectivas salas de aula pesquisadas foram especificados como TILS 4 (tradutora/intérprete de língua de sinais do 4º ano) e TILS7 (tradutora/intérprete de língua de sinais do 7º ano).

Os componentes curriculares do 4º ano do Ensino Fundamental foram caracterizados como: LP4, M4, G4 e H4 (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História do 4º ano) e os do 7º ano do Ensino Fundamental II como: LP7, M7, G7, H7 (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História).

Durante as observações realizadas nas aulas da P4, foi possível verificar a presença de estudantes oriundos do Paraguai, como já mencionado anteriormente no PPP, assim como estudantes da zona rural próxima à cidade. Na observação realizada e em meio a informações pontuadas pela P4, pode-se identificar que a sala possui um total de 24 alunos frequentes, diferente, portanto, da informação contida no PPP (MATO GROSSO DO SUL, 2020) da escola.

Em meio a esse número expressivo de estudantes encontram-se duas estudantes surdas. Uma estudante de nacionalidade paraguaia, identificada na pesquisa como EMS4-1, que possui surdez severa e baixa visão e se comunica por meio da língua de sinais; e a outra estudante de nacionalidade brasileira com deficiência auditiva, aqui identificada como EBS4-2, que utiliza implante coclear e se comunica de forma oral e também por meio da leitura labial, e ela não se utiliza de materiais adaptados, pois realiza as atividades feitas pela turma toda.

Durante as observações foi possível identificar que EMS4-1 conhece Libras há pouco tempo. Durante esse momento e em conversa informal com TILS4, ela relatou que a estudante se comunicava apenas com sinais caseiros, inicialmente, e passou a conhecer e utilizar a Libras quando começou a ser acompanhada pela intérprete.

Segundo TILS4, a estudante tem muita dificuldade com a diferenciação entre a letra cursiva e a caixa alta, assim como ainda está no início do processo de alfabetização, pois realiza apenas a cópia dos textos da lousa, e quando lhe é solicitada a escrita de uma frase ou palavra, ela somente consegue realizar com o auxílio da datilologia feita por ela mesma.

A TILS4 também relata que EMS4-1 foi matriculada na escola pelo fato de haver dois estudantes gêmeos surdos na sala em que ela se encontra, mas em razão de uma situação inesperada, a família dos estudantes foi morar em outra cidade.

Também foi possível perceber, durante as observações realizadas na sala do 4º ano, que a unidade escolar, além de atender estudantes com surdez, também possui outros estudantes PAEE em suas salas de aula de ensino comum e que, em certos momentos, utiliza-se de recursos que promovem a inclusão e acessibilidade desses estudantes.

Durante as observações realizadas na sala do 4º ano do Ensino Fundamental também se buscou identificar as condições e algumas formas relacionadas à estrutura física da instituição, tais como, se encontra em um bloco novo, recentemente construído na escola, onde se posicionam todas as salas de aula do Ensino Fundamental da instituição. A sala não possui nas paredes nem um material ou cartaz em língua de sinais, possuindo apenas livros didáticos que, segundo P4, estão disponíveis aos estudantes para leitura após a finalização das atividades. As carteiras dos estudantes geralmente estavam organizadas em fileiras; a intérprete e a professora de apoio presentes na sala sentavam na carteira ao lado das estudantes com deficiência auditiva para auxiliá-las.

Entretanto, nessa semana de observação, em virtude ao aumento do grau de risco de transmissão da Covid-19, a escola, em cumprimento à legislação vigente, solicitou a realização do escalonamento dos alunos, e o professor teve autonomia para nomear os estudantes que viriam em uma semana, e os estudantes que viriam na outra. Assim, a P4 dividiu os estudantes em duas turmas, escalonando aqueles que tinham mais dificuldade para vir em uma semana e os que tinham um grau de dificuldade menor para vir na outra. Conforme relato da professora, desse modo ela conseguiria dar mais atenção e poderia trabalhar melhor os processos de alfabetização com os estudantes com um grau de dificuldade maior, EMS4-1 e ESB4-2 foram escalonadas na semana dos que possuíam maior dificuldade na aprendizagem.

3.2 Coleta de dados

Conforme descrito, a presente pesquisa está baseada no objetivo geral de caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva, considerando o

estudante surdo oriundo de outro país e três objetivos específicos. Para alcançar o que foi proposto nos objetivos, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental do PPP da instituição e dos planos de ensino do ano em que os estudantes estavam matriculados, observação sistemática das aulas dos professores das salas com estudantes surdos, e entrevista estruturada com os professores das salas que atuam com estes alunos.

A primeira etapa da pesquisa foi a coleta de dados da análise documental, realizada no PPP da escola selecionada a fim de identificar quais as práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos surdos estavam contidas no documento, dado que foi facilitado pela gestão da escola.

Esta etapa foi complementada com a análise das práticas pedagógicas que se encontram, conforme mencionado anteriormente, nos planos de aula dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, do ano em que estão matriculados os alunos surdos. Os planos de aula, desde que assentados sobre o PPP, organizam as experiências de sala de aula e extraclasse que serão realizadas no decorrer do ano sob a orientação do professor (LUCK, 2009), estes planos foram enviados para a pesquisadora por parte dos professores em arquivos word e pdf, via aplicativo *WhatsApp*.

É importante destacar a dificuldade encontrada pela pesquisadora para obter o plano de aula de alguns professores, pois foi solicitado o acesso ao plano desde o primeiro contato, assim como durante as entrevistas, e alguns relutaram em enviar, mas apesar da demora, todos os planos foram obtidos com sucesso.

A segunda etapa da pesquisa se desenvolveu por intermédio de observações sistemáticas, realizadas nas salas dos professores que atuam com os alunos surdos, previamente agendadas, e tinham o intuito de observar as práticas pedagógicas inclusivas adotadas pelos professores com esses alunos durante as aulas e na realização das atividades propostas.

A observação realizou-se em duas turmas distintas que possuem alunos surdos migrantes matriculados, sendo uma no 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra no 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Esta etapa foi realizada nas aulas do professor regente no 4º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. Com relação à observação na sala do 7º ano do Ensino Fundamental, cabe ressaltar que não pode ser realizada, pois, conforme a TILS7, nos dias agendados para realizar as observações o estudante ainda

não estava comparecendo com frequência à escola por causa das condições impostas pela Pandemia da Covid-19. Além dessa situação, outro impedimento surgiu posteriormente, trata-se do fato de EMS7 ter começado a frequentar as aulas na sala de reforço e não na sala regular, sendo assim, a observação não foi realizada na sala de aula desse estudante.

Assim, foram realizadas apenas observações na sala do 4º ano, em 6 aulas de 50 minutos de Língua Portuguesa, 6 aulas de Matemática, 2 aulas de 50 minutos de História e 2 aulas de Geografia, totalizando 16 observações.

Por meio desse instrumento, foi possível constatar as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores, assim como as dificuldades por eles enfrentadas, permitindo caracterizá-las depois no papel. Uma das vantagens da observação é que os fatos são percebidos diretamente, sem intermediação, reduzindo a subjetividade do processo de investigação social (GIL, 2008).

Após as observações, dando continuidade, procedeu-se à terceira etapa, que foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com os professores, utilizando um roteiro previamente elaborado. As entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa tinham um total de sete perguntas, focadas no planejamento das aulas pelos docentes, as práticas pedagógicas e métodos utilizados em sala de aula, assim como adaptações feitas, ao processo avaliativo e as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam junto aos estudantes surdos migrantes. Foram realizadas no período de hora-atividade dos professores ou no momento em que disseram estar disponíveis, sendo gravadas e tendo duração máxima de 30 minutos.

3.2.1 Elaboração dos instrumentos

Para a realização das observações e das entrevistas foram elaborados dois instrumentos a fim de facilitar o trabalho, sendo um roteiro de observação e um roteiro de entrevista, pois segundo Gil (2008), a observação é um elemento fundamental de pesquisa que permite aplicar os sentidos para se obter uma determinada informação sobre aspectos da realidade. E, considerando que as observações podem ser sistemáticas ou assistemáticas, optou-se pelo modelo sistemático pela facilidade e sistematização para a recolhida dos fenômenos a serem observados por intermédio do planejamento e da utilização de documentos ou registros previamente preparados. Gil (2008) enfatiza,

ainda, que a observação é considerada um procedimento científico quando é sistematicamente planejado e elaborado e com um objetivo a ser alcançado.

Desse modo, fica nítida a importância de se ter um roteiro de observação a ser seguido, que seja conciso e bem elaborado, permitindo, assim, a obtenção de dados relevantes à pesquisa e à temática estudada. Dotada dessas características, a observação torna-se um instrumento capaz de fornecer dados de extrema importância ao estudo a ser realizado.

Seguindo esta proposta, a observação sistemática nas salas de aulas do 4º e 7º ano que possuíam alunos migrantes surdos matriculados, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, possibilitou observar as práticas pedagógicas utilizadas, assim como as dificuldades enfrentadas, permitindo a sua caracterização posteriormente no papel.

O roteiro de observação criado utilizou-se de uma escala, tipo Likert, sem valor central, que vai de 1 a 4, onde 1 significa Nunca, 2 Às vezes, 3 Frequentemente e 4 Sempre. O instrumento contém os seguintes pontos a serem observados: a organização da sala de aula, considerando a presença do aluno com surdez, as formas de comunicação, as estratégias de ensino e a avaliação de aprendizagem, assim como as possíveis estratégias que podem ser utilizadas nas aulas. Entre os pontos a serem observados foram colocadas as possíveis estratégias ou metodologias que proporcionam ou não a inclusão dos alunos com surdez (Apêndice G).

Para que a observação fosse realizada de maneira coerente e sucinta, o roteiro de observação construído possuía informações relacionadas a: turma observada; temática da aula; tempo de duração marcado em 45/50 minutos; local com autorização de professor, que foi a sala para observação da aula que estava sendo ministrada.

Na entrevista estruturada, considerando que ela fornece dados importantes com relação à percepção dos professores no que diz respeito aos estudantes surdos, assim como as dificuldades que eles possuem para ministrar as aulas nas salas que possuem esses estudantes matriculados, também se pautou em Gil (2008), quando a autora coloca como uma forma de interação social e de diálogo assimétrico, consistente na elaboração de perguntas com o objetivo de obter dados para determinada investigação, em que uma parte coleta dados e a outra apresenta informações, possibilitando a aquisição de dados diversos, acerca da vida social e do comportamento humano dos indivíduos. E, para

tanto, as questões elaboradas tiveram o propósito de buscar respostas sobre práticas pedagógicas inclusivas que fossem acessíveis aos estudantes migrantes com surdez.

A justificativa do roteiro embasou-se nas colocações de Colognese e Meló (1998), quando assinalam que a entrevista estruturada se utiliza de um roteiro que possui formulação e sequência determinadas, também caracterizam que na entrevista feita de forma individual o entrevistador utiliza um instrumento previamente elaborado. O roteiro depende da problemática a ser esclarecida, devendo conter perguntas e tópicos relevantes, objetivando orientar a direção da entrevista. No caso do presente estudo, as perguntas da entrevista nasceram da fundamentação teórica.

Para validação da entrevista, o roteiro elaborado passou por um pré-teste junto a professores atuantes no Ensino Fundamental, a fim de corrigir possíveis perguntas confusas e evitar equívocos com relação ao entendimento dos questionamentos por parte dos entrevistados, pois a realização de um pré-teste com o roteiro de entrevista (COLOGNESE; MELÓ, 1998) visa determinar sua eficácia e possibilitar correções preliminares, permitindo seu aprimoramento.

Indo na mesma direção de Colognese e Meló (1998), Gil (2008) destaca que na entrevista estruturada as perguntas formuladas devem corresponder ao mesmo estímulo para todos os entrevistados e precisam ser realizadas da forma como estão escritas e na mesma ordem, assim como devem ser feitas uma de cada vez, não podendo estar implícitas as respostas. Portanto, a formulação de um roteiro de entrevista e a sua aplicação requer a utilização de cuidados essenciais, tais como: uso de linguagem adequada, com um vocabulário que permita a compreensão dos questionamentos por parte dos sujeitos entrevistados; proporcionar um ambiente de cordialidade, sem intimidação ou coerção por parte do entrevistador; promover um clima de confiança que permita que ambas as partes se sintam cómodas e à vontade para expor suas ideias (Apêndice F).

Utilizando-se desses instrumentos citados e adotando os cuidados necessários, foi possível obter informações e dados de extrema relevância aos estudos que discutem sobre a inclusão de alunos migrantes com surdez em salas de ensino regular.

3.3 Análise dos dados

Após a coleta dos dados por meio da investigação documental, das observações e das entrevistas, os resultados foram organizados em categorias, baseando-se na análise

de conteúdo, entendida por Bardin (2016), como um conjunto de técnicas que analisa as comunicações, que descreve o conteúdo de mensagens de forma sistemática, que tem por intenção inferir conhecimentos referentes às condições de produção, recorrendo a indicadores quantitativos ou não.

Complementarmente, foi realizada uma revisão de literatura mediante estudo bibliográfico em livros, artigos e trabalhos científicos para aprofundamento sobre o tema. Segundo Gil (2008), quando a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, ela permite ao pesquisador obter uma gama de fenômenos mais ampla do que poderia verificar diretamente.

Os dados com relação às práticas educativas e pedagógicas encontrados no PPP da escola foram reunidos e registrados de forma a averiguar se a instituição apresentava propostas de metodologias inclusivas que buscavam atender os estudantes surdos presentes na realidade da escola, por meio de uma análise de conteúdo.

Por meio da análise de conteúdo dos planos de ensino foi possível fazer o levantamento de dados que apontavam para a utilização ou não de práticas educativas inclusivas utilizadas nas salas de aula e com os alunos surdos no decorrer do ano letivo e se elas estavam registradas em seus planos de aula.

Durante o processo de observação, também foi possível registrar num diário de bordo todas as práticas educativas desenvolvidas durante as aulas, assim como assinalar no roteiro de observação quais práticas pedagógicas eram utilizadas.

As entrevistas realizadas, que constituíram outro dos instrumentos, foram realizadas presencialmente com os profissionais que atuavam com estes alunos, a fim de conhecer suas práticas educativas, as quais foram registradas de forma escrita e transcritas posteriormente.

Para dar consistência ao trabalho de categorização das informações dos documentos analisados e, também, derivados da revisão da literatura, partiu-se de quatro grandes categorias de análise, a saber:

- Identificação de estudantes com deficiência, especificamente alunos surdos e surdos migrantes, entendida como aquela que irá revelar se descreve ou relata a existência ou não de alunos com deficiência, sobretudo os estudantes surdos e surdos migrantes no contexto da escola e também as formas que são utilizadas para poder identificá-los.

- Plano geral de atendimento ao público-alvo da Educação Especial, que seria identificar a existência de um plano que pontue de forma geral como é realizado o atendimento aos estudantes com deficiência em sua totalidade, assim como as formas de suporte oferecidas a esses alunos, conforme descrito na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.
- Práticas educativas inclusivas, mencionadas como aquelas que são propostas e desenvolvidas para possibilitar e auxiliar no processo de inclusão de todos os estudantes sejam eles público da Educação Especial ou não, facilitando e promovendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem de todos.
- Atendimento educacional a alunos surdos e alunos surdos migrantes, categoria essa que vem se destacando, verificar se propõem formas de facilitar e proporcionar a aprendizagem e inclusão de estudantes com surdez sejam eles migrantes ou não, como a existência de recursos humanos e materiais que auxiliem no processo de ensino, assim como buscar conhecer como esses recursos são utilizados.

3.4 Considerações éticas

A pesquisa realizada foi submetida e aprovada pelo Conselho de Ética, pois teve o envolvimento e a participação direta de seres humanos durante a realização das atividades. O comitê visa defender interesses dos sujeitos da pesquisa e garantir a sua integridade e dignidade, contribuindo para o seu desenvolvimento eticamente, para a sua qualidade, ajudando na discussão sobre seu papel no desenvolvimento da instituição e da comunidade científica, valorizando o pesquisador e os demais envolvidos na pesquisa (REVISÃO..., 2015).

A apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS é de suma importância, garantindo os direitos dos envolvidos na pesquisa, seja os participantes que serão pesquisados, seja o próprio pesquisador e a instituição envolvida, garantindo o bem-estar de todos. Desta forma, a pesquisa passa a ter um respaldo não só científico, mas também ético.

A aprovação para a realização da pesquisa pelo CEP/UFMS se deu no mês de novembro de 2020, a partir da 3ª versão, após realização das correções solicitadas, estando inscrito no CAAE nº 35857420.4.0000.0021, sob o parecer nº 4.374.907.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção visa pontuar acerca dos resultados encontrados e das análises realizadas. Em face da situação atual da Pandemia do Covid-19, o presente estudo passou por algumas reformulações de cronograma e de desenvolvimento.

Destaca-se, de início, a primeira etapa realizada – análise documental do PPP – facilitada pela instituição educativa estudada. Esta seção também apresenta uma pequena apreciação sobre informações que constam no Regimento Interno da instituição acerca da Educação Especial, sendo este documento parte integrante do PPP da escola.

Para o primeiro exame dos documentos foram utilizadas quatro categorias elencadas, que nasceram da revisão da literatura e da fundamentação teórica, definidas da seguinte forma:

- Identificação de estudantes com deficiência, especificamente alunos surdos e surdos migrantes.
- Plano geral de atendimento ao público-alvo da Educação Especial.
- Práticas educativas inclusivas mencionadas.
- Atendimento educacional a alunos surdos e alunos surdos migrantes.

Tomando-se por base os planos de aula dos professores, relativos às práticas e atendimentos, foram organizadas outras quatro subcategorias de análise, aqui definidas como aquelas que proporcionam informações concretas relativas: ao planejamento, em que se destaca como se processa a apresentação/o acesso aos conteúdos abordados em aula; aos recursos utilizados; à metodologia desenvolvida ou proposta; e à avaliação a que se propõe.

4.1 Identificação de estudantes com deficiência, especificamente alunos surdos e surdos migrantes

Com base na análise do PPP da escola – único documento dotado de informações – pode-se dizer que um aspecto a ser considerado nas instituições escolares da atualidade diz respeito às particularidades e singularidades que cada uma apresenta em virtude de sua localização e do seu contexto social e cultural. Observou-se, na literatura analisada, que o conhecimento dos estudantes determina o quê e como ensinar,

portanto, sua aparição no PPP é fundamental para que haja uma verdadeira inclusão e atendimento aos estudantes, segundo suas características pessoais e individuais.

A escola aqui analisada faz parte de um contexto específico, pois está localizada em uma região estratégica – fronteira seca Brasil/Paraguai – que lhe permite atender estudantes migrantes de outro país e, assim como qualquer outra escola, também está apta a receber estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais.

O projeto pedagógico (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 60) da instituição faz referência a algumas questões que provocam inquietações na equipe da escola, algo que é colocado como um obstáculo no avanço da inclusão, como: “inclusão feita sem atendimento específico a alunos e professores, falta de formação continuada de qualidade; número excessivo de alunos em uma única turma; salas de aula necessitando de manutenção”.

Por meio dessas colocações que ressaltam dificuldades com relação à existência de um ensino inclusivo e de qualidade, fica manifesto que as dificuldades para o desenvolvimento da aprendizagem não são apenas específicas dos estudantes ou dos professores, mas também da própria instituição escolar.

No que diz respeito à presença de estudantes surdos ou migrantes surdos, o documento apresenta lacunas, pois não cita nenhum dado ou informação acerca da presença desses estudantes, sejam eles migrantes ou não. O respectivo documento apenas esclarece que a instituição atende estudantes que residem em bairros distantes da escola, assim como os oriundos da cidade vizinha – Pedro Juan Caballeros (PY) –, da qual muitos são provenientes.

No que concerne à especificação do atendimento a esses públicos, o PPP da escola pontua que um dos seus pontos fortes como instituição é o acompanhamento dos alunos com necessidades especiais, assim como cita que a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial deve ser feita perante a apresentação de avaliação técnica ou médica (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Outro ponto relevante a ser citado e que consta no PPP da escola diz respeito à elaboração do planejamento anual. Segundo a instituição, esse material é elaborado após a realização de uma avaliação diagnóstica, pois ao planejar não se deve considerar apenas o lado técnico ou político-social, mas ambos os lados, gerando transformações e modificações necessárias no contexto escolar. Mesmo sem especificar como será essa avaliação diagnóstica, a existência deste quesito fica registrada.

Assim, o PPP, que é um documento norteador das ações da escola, apresenta lacunas que precisam ser preenchidas, pois se a escola atende alunos que são público-alvo da Educação Especial, essas informações precisam estar registradas e documentadas, assim como as ações realizadas com o intuito de promover a inclusão desses estudantes e, obviamente, algo mais específico para os estudantes migrantes sem e com deficiência.

4.2 Plano geral para atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial

Esta forma de organização para atendimento pode ser encontrada tanto no PPP, quanto nos planos de aula, pois não foi objeto de perguntas nas entrevistas e também não foi objeto de observação.

Na análise do PPP da escola foi possível destacar alguns elementos referentes às formas de atendimento aos estudantes PAEE, pois um dos aspectos a serem considerados diz respeito às formas de atendimento propostas pela escola para atender esses estudantes de maneira a inclui-los.

Uma escola democrática, emancipatória e inclusiva precisa atender a vários preceitos propostos nas legislações existentes, e um deles, de grande valia, é o direito à educação em todos os âmbitos da sociedade. Educação que precisa ser de qualidade, acessível e que garanta a aprendizagem e permanência de todos.

Os estudantes PAEE possuem direitos que precisam ser respeitados em todos os setores da escola, no próprio sistema escolar e na sociedade em geral. As instituições escolares precisam explicitar em seus documentos a existência desses estudantes, assim como as práticas e os projetos desenvolvidos que buscam incluir esses estudantes dentro da própria escola e na sociedade, sendo o PPP um desses documentos.

O PPP da instituição pesquisada está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul. A escola busca desenvolver projetos e atividades que estejam baseadas nas propostas elaboradas pelos respectivos documentos, estando entre eles a utilização de diferentes linguagens como “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 29).

Como outras instituições de ensino existentes, a escola analisada também é amparada por um Regimento Interno (MATO GROSSO DO SUL, 2011), elemento integrante do PPP da escola, que auxilia no direcionamento das ações, pontuando as responsabilidades da instituição em todos os âmbitos, em especial o atendimento aos estudantes da Educação Especial.

O Regimento Interno da escola participante traz considerações significativas acerca do atendimento aos estudantes, público da Educação Especial. O artigo 32 do Regimento Interno traz a seguinte colocação:

A Unidade Escolar oportuniza aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a inclusão em sala comum, garantindo – lhes o acesso à educação escolar e o desenvolvimento de suas potencialidades, flexibilizando e adaptando o currículo, a metodologia de ensino, oferecendo recursos diferenciados e processo de avaliação adequado ao desenvolvimento do educando. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 5).

O respectivo documento também pontua que o atendimento aos estudantes será feito mediante a elaboração de um plano diferenciado conforme proposta pedagógica da escola, assim como ressalta que o estudante terá um atendimento distinto no que diz respeito a avaliações bimestrais e finais em colaboração com outros órgãos do Sistema Municipal de Ensino e da saúde.

No intuito de atender tudo o que vem sendo proposto pelo regimento interno, a instituição apresenta em seu PPP algumas formas de proporcionar o atendimento a esses estudantes. Partindo de uma perspectiva inclusiva, a escola cita em seu PPP a existência de uma sala de recursos multifuncionais com atendimento no contraturno.

Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais estão matriculados no ensino regular e frequentam a Sala Multifuncional em contraturno, 02 ou 03 horas por semana, de acordo com suas necessidades, especificidades e planejamento para o trabalho com cada aluno, de forma individual ou em pequenos grupos. O trabalho é realizado de acordo com o que consta no laudo médico, no relatório da equipe de Avaliação Psicoeducacional, nas mediações com os professores do ensino regular e nas conversas com a família, definindo-se assim as estratégias e melhores formas de ação para que o aluno de desenvolva e se aproprie dos conteúdos necessários para sua aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 95).

Sendo assim, a instituição possui um recurso que auxilia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e busca, de certa maneira, auxiliar e criar

estratégias educacionais que proporcionem não só a aprendizagem dos alunos, mas também, a sua inclusão.

O PPP também cita a existência de 7 professores de apoio e 1 profissional de apoio na escola, assim como a presença de 1 intérprete de Libras. Mas, em todo o documento analisado, não existem explicações sobre como esses profissionais atuam na escola e na sala de aula, ou seja, não há nenhuma pontuação sobre material ou tipos de materiais desenvolvidos ou utilizados, assim como projetos ou atividades elaboradas com o intuito de promover a inclusão desses estudantes.

Nas colocações acerca do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (MATO GROSSO DO SUL, 2020), fica nítida a busca da instituição por um ensino de qualidade pautado na perspectiva inclusiva, assim como as ações de planejamento, metodologia, critérios, instrumentos e estratégias de avaliação também são voltadas para esse viés. Mas, apesar de pontuar sobre a importância de se pensar na inclusão, o PPP não discute como essas ações são realizadas com os estudantes PAEE.

4.3 Práticas educativas inclusivas encontradas na pesquisa

A erradicação da exclusão social e escolar é uma luta constante que está presente em toda a sociedade e que pode vir a ser modificada a partir da construção de uma cultura inclusiva, que vise ao acesso e bem-estar de todos os sujeitos da sociedade.

Um dos locais onde pode haver a desconstrução de preconceitos e a construção de uma cultura inclusiva é na escola, pois é dentro dela que o conhecimento pode ser elaborado, reelaborado e construído. Contudo, para que isso ocorra é preciso haver uma educação de qualidade e que envolva a participação de todos os membros da comunidade escolar e que estes adotem práticas educativas que sejam inclusivas, ou seja, que possibilitem a participação de todos e que, sobretudo no que tange à inclusão e ao acesso dos partícipes da instituição, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais.

4.3.1 O Projeto Político Pedagógico

A instituição participante da pesquisa menciona a importância da inclusão dentro da comunidade escolar, assim como pontua os documentos que discutem sobre essa temática, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, de 2008. Além dessa política, o PPP também destaca sobre a importância da implantação de salas de recursos multifuncionais, adequação de prédios escolares para a acessibilidade, a formação continuada de professores da Educação Especial e o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MATO GROSSO DO SUL, 2020), apenas como declaração de intenções.

Além de mencionar sobre a importância da sala de recursos, o PPP também evidencia a realização e a utilização de materiais pedagógicos adaptados, assim como orientações dadas aos professores do ensino regular (MATO GROSSO DO SUL, 2020), auxiliando no processo de aprendizagem; além disso, consta no cronograma de atendimento um espaço para que a professora realize a mediação com os outros professores para o acompanhamento do aluno.

O documento também ressalta que ao final de cada semestre é feito um registro descritivo sobre o processo de aprendizagem do estudante e que aquele que apresentar a superação das dificuldades é desligado do atendimento, desde que haja o consenso dos demais membros da equipe pedagógica, sendo registrado e comunicado à família (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Apesar de dar destaque à utilização de adaptações curriculares, a instituição não pontua sobre como esta prática educativa inclusiva é desenvolvida no contexto da escola. No documento também consta projetos criados e desenvolvidos pela instituição e programas do governo, dos quais a escola fez e faz parte, mas não destaca, em momento algum, como essas ações proporcionaram ou proporcionam a inclusão de todos os alunos, sendo públicos da Educação Especial ou não.

Outras duas formas de atendimento citadas no PPP da escola, que buscam proporcionar uma melhor forma de aprendizagem para todos os estudantes, é a utilização da sequência didática e do reforço escolar no contraturno. Em relação às vantagens proporcionadas pelo uso da sequência didática como elemento capaz de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, o PPP (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 55) afirma que a instituição “trabalha com os conhecimentos prévios dos alunos, permite interação de conhecimentos e promove uma aprendizagem significativa”.

Em relação ao reforço escolar, este surge como um mecanismo capaz de auxiliar especialmente aqueles estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem, os quais se encontram em atraso escolar, vindo a se tornar muitas vezes excluídos do contexto de ensino.

O reforço escolar tem por objetivo a aprendizagem dos educandos em nível de desigualdade com o ritmo da turma, consolidando e ampliando os conhecimentos, enriquecendo as experiências culturais e sociais, para assim ajudá-lo a vencer os obstáculos presentes em sua aprendizagem. Para que o reforço escolar tenha êxito, é necessário bastante cuidado como planejamento, definição de metas, escolha de alternativas envolvendo os educandos, e principalmente a união de pais escola e comunidade para assim ser uma ação articulada em conjunto. O reforço tem que fazer parte do plano pedagógico da escola e desenvolvido na própria escola pelos professores em um horário diferente do turno das aulas normais, deve ter características diferentes das aulas, mas, ao mesmo tempo uma integração entre elas, para que o educando seja estimulado a aprender de forma nova (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 64).

Apesar de tentar promover a inclusão de diferentes formas, a instituição se depara com problemas que afetam e dificultam o trabalho da escola diante da inserção de uma perspectiva inclusiva, pois o PPP (MATO GROSSO DO SUL, 2020) frisa que ela enfrenta dificuldades para utilizar o recurso de reforço escolar oferecido no contraturno, visto que não há um espaço adequado para a realização da aula, assim como possui apenas uma professora que atende no período matutino.

Para além desses recursos, também são citados no documento outros programas que tiveram a participação da escola como: o Programa Desenvolvimento da Cultura, que buscou fomentar e estimular a produção cultural e artística na fronteira e os programas de esporte e lazer, que também não trazem, em nenhum momento, ações desenvolvidas ou resultados obtidos voltados à inclusão dos alunos participantes e dos demais membros da comunidade escolar. Desta maneira, fica registrado alguma forma de caracterização de práticas educativas inclusivas destinadas à população migrante paraguaia.

O PPP também traz em destaque as formas de avaliação realizadas pela escola, sendo esse um processo contínuo em que são utilizadas atividades extraclasse, dispondo de instrumentos como provas orais e escritas, pesquisas individuais, em equipe, de campo, confecção de cartazes, painéis, maquetes, relatórios de palestras, filmes, peças teatrais, assim como seminários com apresentações em grupo, debates, juris simulados e dinâmicas de grupo.

O documento enfatiza que o resultado das avaliações servirá de base para reflexão sobre as ações pedagógicas que poderão, posteriormente, se adequar às necessidades educativas apresentadas pelos estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Quando os estudantes não conseguem atingir as metas propostas no processo avaliativo, a eles é assegurado o direito de realizar outras formas de avaliação que sejam acessíveis e que possibilitem alcançar os objetivos almejados com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o PPP da instituição destaca a utilização da recuperação de estudos como uma forma de resgatar os conhecimentos não adquiridos anteriormente.

Segundo informações do PPP (MATO GROSSO DO SUL, 2020), com aqueles estudantes que não conseguiram atingir os resultados esperados nas avaliações é elaborado um processo de recuperação que lhes permitirá apropriar-se do conhecimento, por meio de metodologias diversificadas e participativas. Neste processo propõe-se a retomada de conteúdos baseada em diagnóstico obtido pelos instrumentos de avaliação, sendo permitido aos pais ou responsáveis acompanhar todo o processo por meio de visitas à escola ou por acesso aos documentos que regularizam as formas de avaliação utilizadas.

Para além das medidas citadas anteriormente, também se destaca que a escola busca promover o aperfeiçoamento de seus professores, mediante programas de formação continuada que envolvem cursos, palestras, seminários, assessorias de estudo, entre outros, algo também no plano das intenções, mas nada concreto.

A instituição relata que promove, bimestralmente, um encontro entre os professores de todas as turmas e turnos, juntamente com a equipe pedagógica, a fim de fazer um planejamento coletivo e trocar experiências, momento em que discutem as práticas de sucesso de trabalho, propõem a elaboração de projetos e aperfeiçoamento dos que apresentaram resultados positivos (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Diante dessas informações, fica explicitada a intenção e a existência de práticas educativas desenvolvidas na escola com o claro objetivo de promover a inclusão, com a realização de projetos e programas implantados e até mesmo atividades realizadas em salas de aula, como as adaptações curriculares e o uso de diferentes formas de avaliação, reforço escolar no contraturno e o processo de recuperação, mas que apresentam adversidades, pois não consta no PPP a forma como elas são aplicadas, nem se são realizadas com objetivo de incluir a todos.

4.3.2 Análise dos planos de aula

Um elemento para a busca de informações sobre práticas educativas inclusivas utilizado na pesquisa foi a análise dos planos de aula dos professores participantes da pesquisa nas salas e disciplinas a seguir descritas.

A análise dos documentos recebidos proporcionou a organização em quatro subcategorias: 1) entrada da informação ou forma de colocar os conteúdos; 2) recursos incluídos no processo de ensino e aprendizagem; 3) metodologias utilizadas; e 4) formas de avaliação explicitadas, incluída a correção de atividades, com o intuito de fornecer esclarecimentos sobre os elementos encontrados. Buscou-se identificar, nos planos de aula, em quais destes elementos curriculares utilizados pelos professores durante os meses analisados aparecem práticas educativas inclusivas e detectar, também, as formas de inclusão utilizadas com os estudantes migrantes surdos.

Os planos de aula analisados foram, do 4º ano de Língua Portuguesa (LP4), Matemática (M4), História (H4) e Geografia (G4) dos meses de agosto e setembro; assim como os planos do 7º ano de Língua Portuguesa (LP7), Matemática (M7), História (H7), do mês de setembro, e Geografia (G7) do mês de agosto de 2021.

Cabe ressaltar que, nesse período de aula, alguns estudantes ainda estavam no ensino remoto, portanto, as instituições escolares do município ainda se utilizavam da Plataforma Digital EaD¹⁰ criada para disponibilizar o conteúdo aos estudantes não presenciais.

Em razão da quantidade de informações que aparecem nos planos de aula, os resultados foram agrupados em quatro subcategorias – planejamento, recursos, metodologias e avaliação – a saber:

- Como era o planejamento geral, a forma de comunicação, ou a apresentação de informações e conteúdo, utilizados com todos os estudantes e também com os surdos e migrantes surdos. Ou seja, focou-se na observação da comunicação utilizada: oral, gestual, escrita, em Libras ou mais visual, assim como também se foi observado se havia a presença do intérprete de Libras e se os estudantes ouvintes se comunicavam com os surdos por meio da Libras ou gestos.
- Os recursos de forma ampla, começando por como era feita a organização da sala de aula, ponderando a presença do estudante migrante surdo, considerando se os estudantes se sentavam (em grupo, individualmente, em pares), assim como os recursos existentes, como cartazes com informações em Libras, biblioteca, computador, etc.

¹⁰ A Plataforma Digital EaD está disponível em: <http://ead.tisocial.com.br/pontapora/>.

- As metodologias e possíveis estratégias de ensino e aprendizagem que podiam ser utilizadas nas aulas com os estudantes migrantes surdos que lhes possibilitassem o acesso e a aprendizagem com uso de sua primeira língua, a Libras.
- A avaliação da aprendizagem na qual foi observado se os estudantes migrantes com surdez estavam incluídos junto aos outros estudantes, assim como se realizavam atividades em conjunto com eles, ou se havia instrumentos de avaliação acessíveis a esses estudantes.

4.3.2.1 Subcategoria de Planejamento: apresentação de informação/acesso aos conteúdos

Uma das formas de promover a inclusão dos estudantes PAEE e dos demais estudantes é pensar e refletir acerca de modificações ou adequações que podem ser feitas nos elementos do currículo de forma a atender e garantir o acesso a todos os estudantes. Assim, é necessário que sejam feitas adaptações curriculares que garantam acesso ao processo de ensino e aprendizagem de todos. Conforme Sebastián-Heredero (2010), as adaptações são ajustes realizados no planejamento escolar e pedagógico, nas ações escolares visando às necessidades especiais dos alunos. Assim, os conteúdos escolares abordados, são um dos elementos do currículo que podem estar sujeitos a adequações de forma a atender a especificidades dos estudantes.

A entrada e o acesso à informação são concebidos aqui na forma como acontece a descrição da organização dos conteúdos, das habilidades, dos objetos de conhecimento e sua apresentação aos estudantes nos planejamentos.

Partindo desse conceito, diante das análises dos planos de aula, foi possível verificar que nos planos da disciplina de M7, a parte do conteúdo fundamental, que dá ênfase à descrição das Habilidades temáticas /Objetos do Conhecimento, a professora P7M ressalta que trabalhou, no mês de setembro, “Números inteiros: uso de história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações” referentes ao 7º ano, assim como buscou desenvolver as habilidades de “Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais” e a “Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos a associá-los a pontos da reta numérica”.

Na mesma disciplina, a professora P4, mesmo que para alunos menores, também desenvolvia nesse exato momento objetos do conhecimento que se

assemelhavam a alguns que foram trabalhados por PM7, como o “Sistema de numeração decimal com o uso da reta numérica com números de 400 a 999, escrita dos números de 1.000 a 1.500, de 1.500 a 2.000, relembrou conceitos de unidade, dezena, centena e milhar, sucessor e antecessor, problemas de adição, subtração e multiplicação, nomes por extenso, sistema monetário brasileiro e figuras simétricas”.

Especial destaque para o detalhamento da P4 ao destacar em seu planejamento que deixou uma das aulas para trabalhar com a revisão dos conteúdos, antes da avaliação bimestral.

Na disciplina de H4, os conteúdos abordados no plano analisado eram referentes aos conceitos de Espaço Público e Privado, assim como a discussão referente ao que foi a Independência do Brasil. Já PH7, em referência ao plano H7, foi planejado trabalhar os conteúdos referentes a “Organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, assim como “As descobertas científicas e a expansão marítima”, no qual destaca que as habilidades trabalhadas seriam a análise e a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos, a análise desses documentos, as diferentes interpretações sobre as sociedades americanas no período colonial e, por fim, a comparação entre as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI. O planejamento analisado aponta que tais unidades temáticas e habilidades seriam trabalhadas durante todo o mês de setembro.

Nas disciplinas de LP4 consta no planejamento que os conteúdos trabalhados no período de agosto giravam em torno dos conhecimentos acerca da acentuação (agudo, circunflexo, til), sílaba tônica e suas classificações, sinais de pontuação, sílabas complexas, ortografia (m/n; p/b; x/ch; s/ss; r/rr), assim como a revisão de conteúdo. Em referência ao planejamento, P4 não traz nenhum apontamento acerca das habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas.

No 7º ano, o plano de LP7 descreve que em todo o mês de setembro estava planejado trabalhar com os estudantes a Leitura e Análise linguística/semiótica, assim como a Curadoria de informação e as Figuras de Linguagem, relação entre textos, produção de texto, fono-ortografia, elementos notacionais da escrita, léxico/morfologia. Em meio a esses objetos do conhecimento, a PLP7 destaca que buscaria desenvolver habilidades como: comparação de informação entre diferentes veículos e mídias; a inferência de valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo múltiplos olhares sobre as identidades; ler e assistir com autonomia notícias,

reportagens, vídeos em blogs argumentativos; assim como escrever corretamente obedecendo as convenções da língua escrita.

No planejamento do componente curricular de G4 consta que durante o mês de setembro seriam abordados os tipos de trabalho (zona rural e zona urbana) e seus profissionais, enfatizando os tipos de profissões existentes nesses locais. Enquanto isso, PG7 na mesma disciplina, mas no mês de agosto, traz as unidades temáticas de “Formação territorial do Brasil”, assim como o “Sujeito e seu lugar no mundo”, as “Características da população brasileira”, “Conexões e Escalas”, “Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil”. O documento analisado propõe que PG7 estaria desenvolvendo habilidades de localização geográfica do Brasil, seus limites, fronteiras e a regionalização na América e no mundo, avaliar ideias de estereótipos acerca de paisagens e formação territorial do Brasil, assim como a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural e os aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Até aqui, em todos os elementos de acesso à informação analisados, não foram observadas adaptações ou adequações, e os conteúdos apresentados são para todos os estudantes. Cabe salientar que ao realizar adequações, nesse elemento de acesso à informação, o professor poderia passar a afetar elementos prescritivos ou mínimos do currículo e, desta forma, atender estudantes com maiores dificuldades, como os sujeitos deste estudo, algo cabível dentro da legislação brasileira sobre inclusão.

4.3.2.2 Subcategoria Recursos

Outro elemento de acesso significativo que auxilia no processo de ensino, assim como se torna um instrumento mediador da aprendizagem, corresponde aos recursos utilizados em sala pelo professor, entendidos como aqueles que servem para promover a aprendizagem e facilitar o ensino. Ao realizar novas e diferentes incorporações nesse elemento, o professor estará interferindo na prática do ensino do currículo oficial, porém não existe modificação substancial neste elemento básico, mas pode influenciar parcialmente outros elementos, como diz Sebastián-Heredero (2010), e, conseqüentemente, pode ajudar em grande medida na forma como os conteúdos são apresentados, as metodologias utilizadas, as avaliações propostas e, assim, melhorar a aprendizagem de todos.

Referindo-se a esse elemento, pode-se elencar os recursos utilizados pelos professores participantes da pesquisa, com base na leitura dos planos de aula fornecidos. Assim, entre os recursos descritos nos planos de aula das disciplinas de M4 e M7, destacam-se alguns semelhantes como o uso da lousa e do caderno, vindo a diferenciar-se nos demais, pois PM7 enfatiza o uso de materiais didáticos (não específica quais), e, também, internet, celular, computador, aplicativo *WhatsApp* e plataforma digital (<http://ead.tisocial.com.br/pontapora/>), em que eram disponibilizadas as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) e o livro didático. Já P4 pontua o uso de atividades impressas com uso de imagens (sistema monetário entre outros) e materiais manipulativos, como o material dourado.

Na descrição dos recursos PLP7 ressalta o uso de apostilas, celular, livro didático, caderno, lousa, caixa com recortes de textos, caneta e lápis, ao passo que a professora da disciplina de LP4 destaca o uso da lousa, caderno, lápis, lápis de cor e atividades impressas com uso de imagens.

Na disciplina de H7 os recursos apresentados são os mesmos apontados por PM7 em sua disciplina, como: internet, celular, aplicativo *WhatsApp*, plataforma digital, lousa, caderno e livro didático, diferenciando-se apenas no uso do *Google forms* como recurso para postagem de atividades.

Os recursos como *WhatsApp*, lousa, celular, internet, livro didático, *Google Forms* e plataforma digital também são indicados por PG7, na disciplina de G7 vindo a diferenciar-se apenas no uso dos mapas do Brasil e do atlas geográfico.

Na disciplina de G4, ministrada por P4, consta a utilização dos mesmos recursos já utilizados por ela em outras disciplinas, como lousa, atividade impressa, caderno, lápis e borracha.

Cabe pontuar que os recursos apresentados nos planejamentos analisados de todos os professores não se modificaram ao longo das aulas ministradas nos meses explorados, ou seja, ao longo do mês, foram citados os mesmos recursos.

Portanto, pode-se concluir que na descrição dos recursos presentes nos planos se observa, em referência à possível inclusão dos alunos surdos, que estão presentes alguns em sala, especialmente nas aulas de P4, que disponibiliza constantemente atividades impressas com imagens e o uso de recurso concreto como o material dourado.

Também vale destacar a possibilidade de acesso à informação, recurso para a inclusão, nas disciplinas que optam pelo uso de tecnologias como celular ou computador, entre outros materiais concretos, como os mapas.

Com base nas observações realizadas nas aulas de P4 de G4 e H4, em que o conteúdo versava sobre os estados físicos da água e espaço público e privado, foi possível perceber o uso dos recursos citados nos planos, como o uso da lousa para demonstração de desenhos acerca do conteúdo estudado, a utilização da bandeira de tecido para explanação acerca dos elementos que constam na bandeira do município de Ponta Porã, assim como o uso do celular para mostrar a bandeira.

Durante o período de observação, nas aulas de LP, com a professora P4, também foi possível visualizar os recursos adaptados pela TILS4, para que EMS4-1 conseguisse diferenciar as letras de caixa alta das letras cursivas. Diante dessa dificuldade da estudante em diferenciar cursiva e caixa alta, a TILS4 fez o recorte das letras do alfabeto das duas formas, assim, a EMS4-1, junto com a intérprete e a ESB4-2, pegavam uma letra e escolhiam alguém para sinalizar que letra era. Por meio do uso desse recurso, foi possível perceber que, em certo momento, a estudante já conseguia identificar as letras cursivas.

No que diz respeito aos recursos utilizados em sala pela EMS4-1, segundo as observações e relato da P4 e até mesmo da TILS4, eles são adaptados pela intérprete com base no diálogo entre ambas e seguindo o planejamento da professora regente, e em muitos momentos a estudante se utiliza dos mesmos recursos dos estudantes ouvintes, sem necessidade de adaptação. Sendo assim, percebeu-se, nas observações, que durante as aulas P4 faz uso de recursos diversos para atingir o seu objetivo de ensino, tais como elementos visuais e concretos, contando sempre com o auxílio da TILS4.

Entre os planos de aula analisados, todos os planos de PLP7, PM7, PH7 e PG7 apontam o uso do livro didático referente às suas disciplinas como um dos recursos a serem utilizados em suas aulas. P4, por sua vez, não menciona em nenhum de seus planos a utilização desse material como recurso, em nenhuma das disciplinas por ela ministrada.

Em meio à utilização dos recursos observados durante as aulas, notou-se que EMS4-1 conseguiu participar ativamente, assim como desenvolveu as atividades propostas durante as aulas observadas. Ao passo que em referência a EMS7, pelo fato de não ter sido possível observar as aulas, a análise restringiu-se apenas à declaração de intenções, sem constatação da sua utilização.

4.3.2.3 Subcategoria Metodologia

As metodologias empregadas nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, e mais dos que apresentam dificuldades, precisam ser acessíveis, de forma que possam atender todos, sendo assim, as que forem adotadas e desenvolvidas devem dar resposta a esse processo de ensino e aprendizagem inclusivo, com variabilidade e adaptabilidade focada nos estudantes e suas necessidades. Os métodos podem ser definidos como decisões, abordagens, procedimentos ou rotinas de ensino utilizados pelos professores (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Nessa perspectiva, no que diz respeito à metodologia descrita nos planos de M4 e M7, tanto P4 como PM7 descrevem que se utilizam da explicação oral, com escrita na lousa para posterior cópia no caderno das atividades a serem desenvolvidas, assim como realizam oralmente a revisão de conceitos já estudados anteriormente pelos estudantes. A leitura no livro dos conteúdos e das atividades também integra as rotinas.

Conforme descrito no plano de aula de P4, em quase todas as disciplinas por ela ministradas, a metodologia utilizada é composta por uso de conversa informal acerca do conteúdo estudado, utilizando exemplos da vida cotidiana, especialmente nas disciplinas de M4 e G4. Ela também recorre à exemplificação mediante a realização de desenhos na lousa e de desenhos criados pelos estudantes a fim de demonstrar o entendimento do conteúdo estudado.

Nas disciplinas de H4 e G4, a professora busca trazer metodologias mais visuais com uso de imagens e mapas e também trabalha com a associação das imagens aos seus significados, assim como entrevista acerca das profissões.

No que diz respeito ao componente curricular LP4, a P4 não descreve a metodologia de forma detalhada, mas menciona a utilização do ditado, da leitura compartilhada e interpretação de textos pequenos, texto lacunado, jograis de pontuação, sendo em sua maioria textos copiados da lousa pelos estudantes, ou textos impressos contendo imagens, com explicação por meio de conversa informal e posterior colagem do material no caderno.

Já PM7 pontua sobre a realização das atividades propostas diretamente no livro didático, sugere leitura complementar do mesmo livro e a construção de um jogo de adição e subtração de inteiros, enfatizando que ele será construído se houver tempo hábil na aula para sua realização.

Todos os planos de aula analisados mencionam o uso das metodologias de escrita na lousa para posterior cópia no caderno, assim como a explicação oral; ambos aparecem constantemente, tendo acompanhamento da leitura dos textos presentes nos livros didáticos.

Nos planos de aula da disciplina de H7, as metodologias descritas ressaltam a retomada dos conteúdos, concretamente sobre a Expansão marítima europeia. O plano enfatiza a realização da cópia das atividades do livro para o caderno pelos estudantes, pontua também o uso da leitura como forma de complementar a temática estudada, assim como sublinha a realização de explicação oral por parte dos estudantes sobre o que aprenderam acerca da temática abordada.

Em meio à descrição da sua metodologia PH7 propõe aos estudantes a ida até a sala de tecnologia nos computadores, para que eles façam uma pesquisa sobre o Brasil pré-colonial, e posteriormente os estudantes deverão descrever a pesquisa no caderno. Além da realização de pesquisa, PH7 também salienta a leitura de um texto sobre a luta pela paz do mundo de “Aung San Suu Kyi”, o qual os estudantes trabalharão com a produção de uma manchete jornalística acerca do texto lido.

A PLP7, por sua vez, realiza uma descrição mais detalhada da metodologia a ser utilizada, dando ênfase às confirmações das regras de biossegurança antes de iniciar a aula. Com relação às formas de abordagem dos conteúdos PLP7 destaca a realização de estudo de biografia, proposto dentro do “Projeto Paz, um valor sem fronteira”, desenvolvido na escola, assim como a leitura e produção de textos diversos com uso de produção textual dirigida, abrangendo os gêneros textuais, trabalhados em meio ao Projeto de Leitura e Produção de Texto – “Ler é Fundamental, Entender é Essencial, Apresentar é Preciso”. Em meio ao desenvolvimento dessas atividades, PLP7 pontua também a realização de seminários (Tertúlia Literária), dinâmicas de leitura, caixa de recortes, jogos como “Stop” e pesquisa em dicionário.

Nos planos de aula da disciplina de G7, o professor incluiu o uso da música tocada em caixa de som, cuja letra foi entregue em folha impressa, fazendo assim uma dinâmica com o intuito de acolher os estudantes, propondo, por meio da música, questões de reflexão nos primeiros momentos de aula. A metodologia descrita por PG7 resalta o uso constante da explicação oral do conteúdo abordado, utilizando como forma de auxílio o livro didático e o mapa político. Em todas as metodologias descritas por PG7 não aparece de que maneira o professor fará a retomada dos conteúdos abordados, assim como a realização das atividades propostas. Para melhor

exemplificação sobre o que foi pontuado na metodologia destaca-se a forma descrita na metodologia da disciplina de G7: 6ª aula - *“Nessa aula o professor então abordará quais foram as principais regionalizações como o Brasil está dividido atualmente”* (PG7, p. 3), 8ª aula - *“Nessa aula o professor estará aplicando atividades sobre o tema desenvolvido na aula anterior, para que os alunos desenvolvam”* (PG7, p. 4).

Tomando-se por base a metodologia descrita nos planos, foi possível perceber que os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores possuem lacunas no que diz respeito à inclusão dos estudantes migrantes surdos, sobretudo quando utilizam métodos que priorizam a cópia e o uso da oralidade como forma comunicacional e de interação entre estudantes e professores. Mas também se verificou a presença de métodos que sugerem a inclusão dos estudantes surdos, pois se utilizam de recursos que facilitam a realização das atividades propostas e facilitam o entendimento de todos os estudantes, especificamente dos surdos.

Nas aulas observadas da P4, quando houve o escalonamento dos estudantes, ela trabalhou atividades voltadas ao processo de alfabetização, iniciando com escrita na lousa das vogais e das consoantes do alfabeto, assim como a construção de palavras a partir das famílias silábicas, com posterior cópia no caderno e realização de leitura individual. Na sequência, deu um tempo para os alunos estudarem de forma silenciosa, depois cada um foi até a sua mesa apresentar o alfabeto oralmente, EMS4-1 apresentou em língua de sinais.

Em meio às observações realizadas em todas as 16 aulas observadas na sala da P4, foi possível perceber a utilização da metodologia descrita nos planos de aula, mesmo que a maioria das aulas acompanhadas, 11 delas, tenham sido de revisão e de avaliação.

As metodologias descritas são muito diversas, porém observou-se, quanto às concreções para os atendimentos aos alunos surdos migrantes que, em certos momentos, esses estudantes foram incluídos, especialmente quando havia o uso da língua de sinais como forma de comunicação e interação.

4.3.2.4 Subcategoria Avaliação

Um dos elementos que não podem ser deixados de lado no processo de ensino e aprendizagem é o processo de avaliação que, segundo Gimeno Sacristán (1998), não é uma ação esporádica dos professores e da escola, pois deve estar presente na prática

pedagógica, e desenvolve certos usos, cumprindo múltiplas funções, apoiando-se em ideias e formas de ser realizada, sendo resposta para determinados condicionamentos de ensino das instituições.

Por esta razão, propõe-se elencar quais formas de avaliação são descritas nos planos de aula dos professores pesquisados, e quais funções e respostas são apresentadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem e inclusão dos estudantes migrantes surdos.

Dessa maneira, no campo de avaliação, PM7 apenas menciona que a avaliação será realizada por meio da ficha formativa e a bimestral será de forma escrita. Já P4, na disciplina de M4, destaca a realização de avaliação bimestral de maneira impressa. No campo do planejamento referente às observações realizadas, PM7 destaca que aqueles estudantes que não optarem pelas aulas presenciais deveriam realizar as atividades de maneira remota; e P4, no mesmo campo, não coloca nenhuma observação. No que diz respeito às formas de avaliação realizadas, tanto P4 quanto PM7 realizam avaliações de maneira escrita, as quais são entregues aos estudantes de forma impressa.

Nos planos das disciplinas de G4 e G7 constava informação acerca da avaliação bimestral a ser realizada, tanto por P4 quanto por PH7, e PH7 enfatiza que a avaliação seria impressa, composta por 5 questões dissertativas e 5 de alternativas relativas aos conteúdos abordados nas aulas (Expansão Marítima Europeia e Colonização do Brasil), com duração de 50 minutos. Já P4 apenas pontua que a avaliação seria impressa, com questões de alternativa e com uso do desenho e pintura com lápis de cor para representar o conteúdo avaliado.

Na descrição das formas de avaliação a serem utilizadas PH7 faz de maneira detalhada, dando ênfase que ela é realizada de forma diária, com posterior registro na ficha formativa (FORM) do estudante, tendo esta peso 4, assim como também realiza avaliação diagnóstica (AVD) com peso 2 e avaliação bimestral (AVB) com peso 4, tendo ao final a fórmula: $FORM+AVD+AVB= MÉDIA$. No que tange à avaliação, P4 não ressalta na descrição de seu plano qual a fórmula utilizada para obtenção da média ou nota final dos estudantes.

No campo referente às observações, que consta no planejamento, PH7 descreve que durante as aulas o EMS7 conta com auxílio da professora de apoio, que atua como intérprete de Libras para realizar as atividades em sala. Neste campo, P4 não descreve nenhuma ressalva acerca da EMS4-1 que frequenta suas aulas.

No campo das formas de avaliação, PLP7 descreve uma forma de avaliação semelhante à de PH7, em que considera a soma das notas obtidas nas Atividades Pedagógicas Complementares (APC=1,0), mais as atividades realizadas em sala (2,0), a avaliação bimestral (2,0) e a soma dos pontos obtidos na ficha formativa, que ela destaca como somatória, mas não explicita o valor. A P4, nesta disciplina (LP4), também não menciona qual será a fórmula utilizada para obtenção da média final, apenas destaca o uso de avaliação impressa.

No que diz respeito às avaliações da disciplina de G7, o professor menciona a mesma fórmula utilizada por PH7. É importante destacar que a avaliação diagnóstica realizada na disciplina de G7 no plano analisado aparece após a realização de 9 aulas, ou seja, não foi realizada logo no início da volta às aulas presenciais. Com relação à presença do EMS7, PG7 sublinha a mesma observação destacada por PH7 e PLP7, assim como também não menciona se as metodologias e avaliações realizadas para o estudante são as mesmas que as dos ouvintes.

Quanto à correção das atividades propostas, P4 não pontua no plano como elas seriam realizadas e PM7 destaca em apenas uma das datas que a correção seria realizada na lousa, com auxílio dos estudantes.

No tocante à descrição das formas de correção das atividades realizadas, P4 não menciona como é realizada, ao passo que PH7 destaca em uma das datas do planejamento que fará correção de forma coletiva com os estudantes, de maneira oral.

Com relação ao EMS7, PLP7 destaca no campo das observações do planejamento a Classificação Internacional de Doenças (CID) do estudante e que ele é acompanhado pela professora TILS7, mas não pontua em nenhum momento como são realizadas as atividades com este estudante.

4.3.3 Observações

As observações sistemáticas, instrumento utilizado na pesquisa com o intuito de verificar a existência ou utilização de práticas educativas diversificadas nas salas de aula onde se encontravam matriculados os estudantes com surdez, foram realizadas ao longo de uma semana, nas aulas dos professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando um total de 16 observações, e o registro no diário de campo foi realizado durante ou logo após os momentos de observação.

O roteiro das observações (Apêndice G) contava com diversos aspectos a serem observados, porém, considerando as subcategorias que foram analisadas nos planos, optou-se por adotar as mesmas para a organização dos conteúdos referentes a esta categoria: planejamento, recursos, metodologia e avaliação.

Utilizou-se desse roteiro de observação elaborado pela autora, a fim de verificar estes elementos de análise. As observações realizadas foram registradas no diário de bordo da pesquisadora e, diante dos elementos observados, foram identificadas as seguintes subcategorias de análise: organização, comunicação, estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação.

Em face das condições decorrentes pela Covid-19, aqui somente serão elencados os resultados resultantes das observações realizadas na sala da EMS4-1 e ESB4-2.

4.3.3.1 Subcategoria Planejamento: apresentação de informação/acesso aos conteúdos

Com relação à comunicação utilizada para interagir com os estudantes, em especial com EMS4-1 e ESB4-2, foi possível observar a presença de elementos comunicacionais inclusivos, pois todo esse processo utilizava comunicação oral, em Libras e visual. Os gestos eram apenas utilizados pelos estudantes ouvintes que não conheciam os sinais de Libras para se comunicar com EMS4-1.

Outro importante ponto a ser destacado é que a comunicação com EMS4-1 não era realizada apenas pela intérprete, havia a participação de P4, pois ela conhecia a Libras e sabia se comunicar por meio desta linguagem. Com a ESB4-2, a comunicação era realizada, na grande maioria das vezes, por meio da oralidade, e também havia momentos de comunicação em língua de sinais.

4.3.3.2 Subcategoria Recursos

Com relação às observações realizadas, percebeu-se, em primeiro lugar, que a organização da sala de aula apresentava alguns aspectos segregadores, pois em todos os dias observados os estudantes estavam organizados individualmente, nunca estavam dispostos em pares ou em grupos.

No que tange à presença de recursos, verificou-se a não existência de cartazes com informações em Libras, somente havia um cartaz referente aos cuidados relativos

às atitudes que deviam ser tomadas para evitar a transmissão da Covid-19 e o calendário dos dias e meses do ano, sendo todos eles escritos em língua portuguesa. Em todas as disciplinas ministradas por P4, a sala estava organizada dessa maneira.

Na sala da P4 observou-se a presença de um armário de aço contendo livros didáticos para leitura, lousa verde para escrita com giz, carteiras e cadeiras adequadas à altura dos estudantes, uma mesa com cadeira para o professor, assim como uma pilha de livros didáticos de várias disciplinas colocados no chão próximo à porta da sala. A sala não continha nenhum outro material como brinquedos, mapas, computador, material dourado, data show, ar condicionado ou ventiladores.

4.3.3.3 Subcategoria Metodologias

Durante o processo de observação foi possível perceber o uso de metodologias que possibilitam a inclusão e o acesso dos estudantes surdos ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: havia momentos em que a P4 dava atenção a EMS4-1 de forma individualizada, assim como fazia o mesmo com ESB4-2 e em outros momentos elas participavam das atividades da sala.

No momento da resolução das atividades propostas, as estudantes às vezes eram conduzidas à lousa para expor seu entendimento como os demais estudantes, havia o uso frequente de ilustração dos textos por meio de desenhos na lousa ou uso de figuras.

Às vezes, também, eram utilizados materiais concretos, tipo a bandeira de tecido do município de Ponta Porã nas explicações da disciplina de H4, material dourado na disciplina de M4 durante as explicações da P4, ou em pequenos grupos. Quando necessário, eram realizadas modificações na estrutura da avaliação, e todas as atividades propostas eram sempre registradas no caderno de classe. Tais estratégias mencionadas estavam presentes em todas as disciplinas ministradas por P4.

4.3.3.4 Subcategoria Avaliação

Nos momentos de avaliação, as estudantes surdas realizavam as provas juntamente com os estudantes ouvintes, e permaneciam sentadas de maneira individual em suas carteiras, sendo EMS4-1 acompanhada pela TILS4 e ESB4-2 era acompanhada pela professora de apoio.

Para reconhecimento da informação observou-se que os momentos de mediação pedagógica entre ouvintes e surdos, com levantamento de hipóteses e reflexões acerca dos textos escritos, ocorria pouquíssimas vezes.

As atividades avaliativas realizadas pela EMS4-1, às vezes eram elaboradas com base na Língua Portuguesa e na Libras, assim como os textos impressos utilizados eram compostos por imagens e sinais em Libras.

Nas avaliações que constavam textos para leitura, a TILS4 realizava a tradução do texto em Libras, e a estudante ainda não conseguia realizar a leitura de forma autônoma, assim como não produzia textos em Libras sem auxílio da TILS4. Os textos presentes nas avaliações, quando adaptados, também apresentavam os sinais para melhor compreensão e entendimento da EMS4-1.

Geralmente, ao finalizar o conteúdo abordado do dia, P4 realizava a retomada do conteúdo, questionando os estudantes acerca do entendimento obtido por eles, assim como buscava ouvir os estudantes a fim de conhecer as dúvidas que ainda restavam, com o intuito de avaliar o processo de ensino.

Foi possível perceber, durante as observações em todas as disciplinas, que P4 utiliza a avaliação formativa e somativa, pois durante a finalização das aulas ela registrava na ficha formativa dos estudantes se eles realizavam as atividades ou não, assim como considerava a participação no desenvolvimento das atividades e o comportamento em sala. Já durante as avaliações bimestrais, notou-se que a P4 utilizava da avaliação somatória, pois a avaliação era baseada na nota tirada e tinha peso de 0 a 10.

Observando as aulas de LP4, M4, H4 e G4 que foram aulas de revisão para prova bimestral, a professora utilizou como um dos recursos principais a lousa e a comunicação oral, e também recorreu a desenhos. Em certos momentos, utilizou a Libras, sobretudo quando se direcionava à estudante surda. Cabe ressaltar que a P4 era bilíngue, ou seja, conhecia e utilizava a língua de sinais, pois ela atuava como professora do curso de Pedagogia em uma instituição particular da cidade.

4.3.4 Entrevistas

Pensando na diversidade existente em sala de aula e na importância do uso de práticas pedagógicas acessíveis e que promovam a inclusão dos estudantes migrantes surdos, foi questionado aos professores, por intermédio de entrevista, se eles utilizavam

práticas pedagógicas acessíveis aos estudantes migrantes surdos. Tal questionamento forneceu informações relevantes, abordadas na sequência.

4.3.4.1 Subcategoria planejamento: apresentação de informação/acesso aos conteúdos

Diante do questionamento supramencionado, percebeu-se que alguns professores, por conhecerem e saberem a Libras buscam utilizar a língua como forma de inclusão dos estudantes em sala, assim como práticas que envolvam a língua como recurso comunicacional. A exemplo disso ressalta-se a fala de PH7, que traz o seguinte relato: *“Quando vou explicar o conteúdo, eu falo com ele em Libras, porque eu sei Libras, converso com ele normal, interação. Na verdade, não pode se sentar junto, ele é participativo, conversa, pergunta”*.

Além disso, também há aquele que além de utilizar a Libras como meio de comunicação com os estudantes migrantes surdos, também busca inserir momentos que incluam a aprendizagem da Libras por todos os estudantes, promovendo assim momentos de interação e inclusão de todos em sala: *“Como eu entendo a língua de sinais, que é a Libras eu busco interagir com a sala toda, e reservo algumas aulas minhas para que todos possam aprender e se comunicar, então ela não se sinta, somente ela como diferente, pode se dizer assim. Então incluo toda a sala com atividades adaptadas em Libras.”* (P4).

Também cabe pontuar o caso daqueles professores que desconhecem a língua de sinais, mas que buscam de certa maneira práticas que possam ser mais acessíveis aos estudantes, como a utilização de recursos visuais, como é o caso de PG7: *“Nessa questão aí (sobre as práticas pedagógicas utilizadas), eu procuro fazer aulas que tenham a visão, dele visualizar, com mapas ou imagens quando posso utilizar o Datashow, utilizo bastante mapas, que é visual, utilizo o caderno de atlas com os mapas, e eu junto com a intérprete na mesa, mostramos a ele e observamos o seu entendimento.”*

Em outros relatos, deparou-se com professores que destacam a dificuldade do estudante com relação à escrita, vindo a enfatizar a correção da sua escrita como forma de prática pedagógica a ser utilizada, e o uso de gestos como forma de comunicação:

Primeiro ele não foi alfabetizado na letra cursiva, então é uma adaptação que a gente tem que passar e corrigir, e na matemática já é mais difícil, no ano em que ele está, porque entra coisas diferentes, conteúdos diferentes, como introdução a letras, não só

números, então temos de trabalhar a letra palito, que a que ele entende. Eu, assim como os outros colegas nós vamos tentando aprender a nos comunicar com ele com ele, de forma que ele entenda por sinais, não a língua de Libras, mas de sinais. (PM7)

Por outro lado, também se encontrou professores como PLP7, que destaca a inexistência de uma metodologia específica para o estudante surdo, também acredita que não se pode realizar cobranças com relação à realização e finalização dos conteúdos abordados, assim como não reconhece que o estudante poderá se desenvolver de maneira que possa acompanhar os estudantes ouvintes:

Metodologia específica pra ele, o aluno surdo, “eu não uso, eu procuro dar uma paradinha, eu espero, pra ver onde, pra não deixar ele muito perdido, muito pra trás, mas eu já percebi que ele não vai conseguir acompanhar o que os outros estão fazendo, e eu não vou cobrar isso dele, mas tudo é apresentando a ele. (PLP7)

Percebe-se, portanto, que os professores participantes da pesquisa, em certos momentos têm dificuldade em definir o que entendem por práticas pedagógicas, assim como pontuam dificuldades em trabalhar as práticas com o estudante porque ele apresenta dificuldades com a escrita em letra cursiva. Também vale ressaltar que há professores que buscam utilizar práticas que proporcionam a inclusão de todos, em especial dos estudantes surdos, principalmente aquela que utilizam a tecnologia e as formas visuais de comunicação.

Nota-se que o conhecimento e a utilização da Libras, assim como sua incorporação na sala de aula auxiliam significativamente no processo de inclusão dos surdos, assim como na interação e socialização entre os estudantes.

4.3.4.2 Subcategoria Recursos

Em referência às entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, deparou-se, inicialmente, com a necessidade de conhecer sobre o recurso de trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam com esses estudantes.

Assim, existem aqueles que indicam o apoio total, assim como o trabalho colaborativo entre intérprete e professor na elaboração dos planejamentos para auxílio nas atividades, como por exemplo:

Existe. Assim, nós não temos muito tempo juntas, mas ela procura sempre perguntar, tá participando do planejamento. Porque na verdade o planejamento a gente tem que

fazer de maneira geral, nós não estamos preparados para fazer específico. Eu acredito que tenha bastante dificuldade, mas a intérprete orienta, sempre está à disposição. Mas eu digo que a gente não está preparado para trabalhar com o surdo que tem uma linguagem diferente, a gente vai se adaptando, vai tentando. (PM7).

Como também existem outros, como o que se manifestou na mesma direção de trabalho colaborativo entre os dois profissionais:

Há a colaboração da professora R., da qual dialogamos e entramos em um consenso de como iremos fazer de forma diferenciada para o estudante surdo, pois quando fazemos o planejamento ela tem acesso a ele para saber os conteúdos e os temas a serem desenvolvidos no decorrer da aula, vindo ela até mesmo a dar orientações de como o professor pode se posicionar para que o aluno possa lhe ver e realizar a leitura labial. (PG7)

Porém, há ainda outros professores que focam mais que no planejamento, pois auxiliam constantemente os estudantes durante as aulas na realização de suas tarefas, como este: *“Durante o planejamento das aulas, o professor de apoio, que é o intérprete está de forma constante com o aluno em qualquer disciplina e em qualquer atividade ele interage como intérprete e ajuda para o aluno surdo”* (P4).

Algumas professoras, por sua vez, evidenciaram que não existe colaboração nos planejamentos entre ambos os profissionais, como se observa no relato de PH7: *“Durante a realização do planejamento em si não há a participação da intérprete de Libras, sendo que a mesma tem acesso após a elaboração do mesmo, sendo realizada adaptações por ela quando necessário”*.

Também há aquele que não pensa na diversidade ao planejar, pois é visto como algo que precisa ser alcançado por todos os estudantes, como objetivos da disciplina, sem estar atento às diversidades existentes em sala: *“No planejamento das aulas, de início nem é pensado em relação a diversidade existente em sala, pois as atividades devem atender a todos, depois do planejamento pronto, professor e intérprete trocam ideias acerca do que será realizada na aula”* (PLP7).

Portanto, se observam diferentes formas de entendimento do mesmo princípio, sem que possa ser concretizado se realmente ocorre essa colaboração entre ambos os professores no momento do planejamento.

Ao realizar o questionamento sobre os recursos utilizados, verificou-se que há professores que buscam adequá-los em sala, para que os estudantes migrantes surdos possam participar das atividades e acompanhar a aula juntamente com os demais, como

o uso de materiais impressos em virtude da dificuldade do estudante com a letra cursiva, recursos visuais e materiais em Libras. Sendo esta adequação percebida nas seguintes falas:

Eu uso bastante mapas, o livro didático que vem com essas imagens também, mas daí eu levo uma imagem maior (mapa) do qual eu possa estar explicando para todos em uma proporção maior. Para o EMS7, os textos que serão passados na lousa, eu entrego digitado, porque ele não tem a escrita cursiva. Se o texto é muito longo, eu peço para ele trabalhar apenas uma pequena parte naquela aula. (PG7)

Utilizamos o alfabeto em Libras, a numeração em Libras, imagens e também os sinais, todos os materiais usados em sala de aula para o aluno surdo, são todos adaptados para o seu entendimento, porque a primeira língua do aluno surdo é a Libras e depois o português.” (P4)

Com ele às vezes, eu arrumo material que vou passar no quadro e entrego impresso pra ele, pra ele não precisar copiar. Por causa que o EMS7 tem uma certa dificuldade, porque demorou para ser alfabetizado, a letra dele ainda não é cursiva, ele escreve tudo maiúsculo. Então eu entrego ficha impressa pra ajudar ele, senão ele fica um pouco pra traz. (PH7)

Em meio a esses professores, também se encontra aquele que recorre ao intérprete como auxílio, mas não realiza nenhuma adequação ou recurso que possibilite a inclusão do estudante nas suas aulas, especialmente no que diz respeito à dificuldade do estudante com a escrita, passando a deixar a adequação do recurso a encargo da intérprete:

Eu troco ideias com a intérprete acerca da atividade a ser realizada, e se houver um ditado com uma lista de palavras, onde os estudantes vão escrever no quadro, sendo que o grupo que terminar primeiro, sem erros ortográficos, ganha, ele, o aluno surdo participa, mas eu não vou cobrar muito dele, por causa da escrita, porque ele não vai conseguir acompanhar e a professora intérprete já tem uma tabela de letras, na cursiva e caixa alta que ela trabalha com ele. (PLP7).

4.3.4.3 Subcategoria Metodologias

Diante das situações de inclusão são extremamente necessárias mudanças nas metodologias e, refletindo acerca da necessidade de em alguns momentos se realizar adequações pedagógicas nos componentes curriculares assim como na própria metodologia, os professores foram questionados se realizavam esse tipo de estratégia.

Nesse quesito, identificou-se aquele que relata que as adequações pedagógicas são muito difíceis de serem realizadas, sobretudo na escola pública, que geralmente não

tem recursos para tal procedimento, tendo apenas como alternativa o uso do recurso visual:

As adequações pedagógicas são um pouco difíceis de fazer, porque a gente tem que calcular, é a prática né? Na escola pública o que a gente tem é... não dá nem pra ser a fala, a saliva, porque ele não entende, então é o quadro, é o visual. E na Pandemia está difícil, porque não conseguimos fazer nada diferente, devido ao escalonamento, ele está agitado, mas graças a Deus temos a intérprete que salva a gente de um jeito espetacular. (PM7)

Diante dos relatos, nota-se que as adequações pedagógicas estão presentes no contexto escolar pesquisado, mas que ainda possui resistência por parte de alguns professores que relacionam a sua não efetivação à falta de recursos, assim como acreditam que a responsabilidade pelas adequações é dos intérpretes de Libras.

Pensando que o ato de incluir envolve todos os estudantes que estão em sala de aula, sejam eles PAEE ou não, indagou-se aos professores se durante as suas aulas eles utilizavam métodos que fossem acessíveis tanto para os alunos migrantes surdos como para os ouvintes? E quais eram esses métodos?

Ao abordar essa questão, alguns professores relataram que os métodos por eles utilizados são acessíveis a todos, como o caso dos métodos que utilizam o meio visual: *“Um método que eu utilizo e que é acessível a todos, seja surdo ou ouvinte é o visual, onde eu demonstro no quadro, pois não se tem muitos recursos, e a matemática tem de ser na prática, tem que ser no visual mesmo” (PM7).*

Outro que aponta o uso de metodologias com recursos visuais é PG7: *“Eu uso de textos digitados e imagens ampliadas principalmente com uso de mapas”*. Do mesmo modo, PH7 enfatiza o uso da tecnologia: *“Nas minhas aulas um método que eu uso e que inclui ele e os ouvintes são as imagens. Às vezes eu, também, levo a turma para sala de tecnologia para passar slides do conteúdo estudado, a sala dele é a única que eu levo.” (PH7).*

Mormente em relação às metodologias citadas, um professor destacou que sem a intérprete em sala ela não conseguiria interagir e se comunicar com o estudante surdo, e busca utilizar métodos que proporcionem a participação de todos os estudantes, realizando escrita na lousa com posterior cópia no caderno, assim como a leitura do qual o texto é reduzido para o estudante surdo: *“Eu procuro trabalhar o mesmo material dos ouvintes com o estudante surdo, assim como eu uso de caixa de leitura, onde todos pegam um texto para ler e depois preenchem uma ficha. Eu busco fazer a ficha na lousa*

em caixa alta para que ele possa copiar, assim como seleciono com ele um texto menor, para que a intérprete possa fazer com ele a leitura.” (PLP7).

Também há aqueles que durante toda a metodologia utilizada, dispõem da Libras, assim como inserem os ouvintes nesse meio, como é o caso de P4, que relata o seguinte: *“Eu utilizo a aprendizagem da Libras, e reservo aulas para que todos aprendam.”*

As metodologias citadas pelos pesquisados, em certos momentos, atendem os estudantes migrantes surdos, pois empregam a Libras em meio às metodologias utilizadas, mas ainda é necessária uma melhor descrição por parte dos professores de como a metodologia é trabalhada nas salas que possuem os estudantes migrantes surdos.

O conceito de inclusão permite entender que, dependendo do contexto e das situações dos estudantes, eles necessitam de atividades adaptadas e que os professores são os responsáveis pela realização dessas adaptações. Com base nesse entendimento, foi perguntado aos professores se eles realizavam atividades adaptadas para os estudantes migrantes surdos? Caso fossem realizadas, de que maneira eram adaptadas? Em meio a esse questionamento, houve professores que relataram que não faziam adaptações para os estudantes migrantes surdos, como PG7: *“Não, eu não faço adaptações diferenciadas”*. Outros, por sua vez, pontuaram que a adaptação sempre fica a cargo da intérprete, especialmente no período de Pandemia, assim como não é feita em Libras: *“As adaptações em atividades ou provas no ensino remoto eram feitas pela intérprete” (PH7)* ou *“Não, não é adaptada em Libras, e se for adaptada é a intérprete que faz” (PLP7).*

Outros, ainda, consideram a condição e a necessidade dos estudantes: *“As atividades dela, são adaptadas em Libras, de acordo com a necessidade dela” (P4).* Assim, como há aqueles que consideram o visual como a única forma de adaptação existente e que pode ser utilizada durante as aulas: *“A adaptação que eu faço é por meio do visual” (PM7).*

Pensando que as adaptações curriculares são uma importante estratégia para o processo de inclusão dos estudantes, sejam eles PAEE ou não, percebe-se que a maioria dos professores acredita que a responsabilidade acerca das adaptações é do intérprete, assim como as relacionam com uma única forma de adaptar.

4.3.4.4 Subcategoria avaliação

Considerando a importância da avaliação dentro do contexto escolar, a fim de verificar o progresso dos estudantes e como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem deles, bem como visando entender as suas necessidades, foi perguntado aos professores quais são os critérios de avaliação utilizados por eles para verificar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes migrantes surdos.

Diante dessa pergunta, apareceram respostas de professores que realizam avaliação idêntica para todos os estudantes e acreditam que dessa maneira já estão incluindo o estudante, como o caso de PM7 que destaca: *“Eu faço a mesma avaliação dos demais estudantes, sem adaptação, onde o estudante em seu tempo, conseguiu se sair bem, nisso ele está incluso como os outros”*.

Há também aqueles que destacaram o uso das avaliações diagnósticas, somativas e formativas e que elas são iguais às dos demais estudantes, pontuando que o estudante está sempre acompanhado da intérprete:

A avaliação de início, devido à Pandemia da Covid-19, e pelo fato do estudante não estar presencialmente na sala, por ela perceber que as atividades entregues na escola, não estavam sendo feitas pelo aluno, eu avaliava com nota mínima que é 6. A partir do presencial, eu consigo perceber o desenvolvimento do estudante, então eu utilizo da avaliação diagnóstica, somativa e formativa, mas sempre é feita com ajuda da intérprete de Libras. A prova dele é a mesma dos outros. (PLP7).

Caso semelhante é o de PG7, que utiliza as mesmas formas de avaliação, mas recorre ao uso de recursos visuais nas avaliações para auxiliar o estudante: *“A minha avaliação contém imagens de mapas para pintura e destaque, eu utilizo da avaliação somativa e formativa”*.

Assim como PH7, também há aqueles que realizam avaliações semelhantes às dos ouvintes, mas que fazem alguma modificação na forma de apresentação das questões avaliativas, como PH7: *“No retorno das aulas presenciais eu utilizei a avaliação diagnóstica e a bimestral, e também avalio a participação e comportamento, as minhas provas são sempre de alternativas”*.

Diferentemente dos demais professores, destaca-se o relato de P4, que enfatiza a utilização de avaliação adaptada em Libras para a estudante surda presente em sua sala, assim como leva em consideração outros elementos por ela desenvolvidos e apresentados: *“A avaliação é adaptada, de acordo com a necessidade do estudante, ela*

é avaliada em Libras, e não em língua portuguesa, eu também levo em conta o conhecimento, interesse, iniciativa e participação.”

Por meio dos relatos, pode-se notar que as avaliações realizadas com os estudantes migrantes surdos são muito semelhantes às utilizadas com os estudantes ouvintes, assim como levam em consideração o constante uso da avaliação somativa, não descartando outras formas de avaliar ou de apresentar os conteúdos estudados aos alunos. Mesmo apresentando essas características, as avaliações empregadas por alguns professores proporcionam acessibilidade aos estudantes surdos.

4.4 Atendimento educacional a alunos surdos e alunos surdos migrantes

Os alunos com surdez fazem parte do público-alvo da Educação Especial, portanto, os recursos de apoio existentes na instituição escolar – sejam eles humanos ou não – precisam estar descritos no PPP da escola, como forma de proporcionar a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Além dos recursos, as ações e práticas desenvolvidas com o intuito de promover o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão desses alunos também devem constar no respectivo documento.

O projeto político pedagógico (MATO GROSSO DO SUL, 2020) da escola pesquisada aponta que a instituição conta com a presença de 01 (um) intérprete de Libras, dando a entender a existência de um único aluno surdo. Mas, segundo informações do coordenador responsável pela Educação Especial da escola, há um total de três intérpretes de Libras na instituição.

Mesmo havendo intérpretes na escola não existem descrições no documento de como os estudantes com surdez são atendidos e quais práticas ou ações são desenvolvidas para incluir ou promover o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Sendo assim, a escola não apresenta ou descreve como é realizado o atendimento educacional aos estudantes com surdez e este é um espaço que precisa ser preenchido ou sanado, pois ações como essa podem trazer soluções para possíveis dificuldades que a instituição tenha com relação à inclusão e acessibilidade desses estudantes em sala de aula, na escola e em todo o meio educacional.

Da mesma forma, nada se indica sobre a condição dos alunos surdos migrantes e o modo como eles são atendidos e, segundo as análises dos planejamentos, das entrevistas e das observações, constatou-se atuações, que se encontram a seguir

descritas, complementarmente a algumas das informações colocadas na seção anterior e que não podem ser separadas das práticas para todos os estudantes.

4.4.1 Planejamentos: apresentação de informação/acesso aos conteúdos

O planejamento, assim como o ato de planejar é um dos meios de acesso e inclusão dos estudantes, especialmente dos estudantes PAEE, pois é por meio desse instrumento que tanto as práticas pedagógicas como as práticas educativas podem ser elaboradas de maneira a atender todos os estudantes. Assim, a inclusão dos surdos não deve ficar sujeita apenas à língua, precisa perpassar pelo currículo, pela didática e pelas práticas pedagógicas (GESSER, 2012).

Por meio das análises realizadas tanto nos planos de aula, assim como nas observações e entrevistas, foi possível perceber a busca por abordagens que venham promover a inclusão de EMS4-1 e EMS7. Com relação a EMS4-1, constatou-se o uso da Libras como um meio de comunicação e interação entre professor/estudante, em todas as disciplinas ministradas por P4, já com a ESB4-2, as informações quanto ao conteúdo são repassadas não somente pelo uso da comunicação oral mas também pela língua de sinais.

No tocante ao EMS7, verificou-se, por meio da análise dos planos de aula e das entrevistas, que os professores, apesar das dificuldades, tentam apresentar as informações e os conteúdos utilizando meios como a Libras, sendo esta utilizada pelos professores que conhecem e sabem a língua, como é o caso de PH7. Assim, como há aqueles que utilizam mais de meios visuais e recursos tecnológicos como formas de apresentar as informações e os conteúdos ao estudante surdo presente em sala.

4.4.2 Recursos

Os recursos apresentados nos planos de aula analisados, de certa maneira, possibilitam aos estudantes surdos o acesso aos conteúdos. A lousa, mesmo sendo um recurso tradicional, dependendo da forma como é utilizada, pode ser um meio acessível, assim como o celular e o computador, pois ambos podem apresentar imagens e até mesmo aplicativos de acesso aos surdos.

Além de recursos como imagens, materiais manipulativos como material dourado e apostilas impressas podem vir a facilitar o processo de ensino e

aprendizagem, assim como de entendimento dos conteúdos por parte dos estudantes. Entre os recursos descritos, um dos principais existentes na instituição e de grande importância é o recurso humano, com relação aos estudantes surdos destaca-se a presença do profissional tradutor/intérprete de língua de sinais, nesse caso presentes tanto na sala do 4º e do 7º ano.

Entre esses recursos também cabe destacar os materiais como os mapas e o aplicativo *Google forms*, sendo este último um recurso que pode substituir os materiais impressos, assim como as próprias avaliações escritas. Outro elemento que vale enfatizar, diz respeito às adaptações de materiais realizadas pela TILS4, como uso de letras recortadas diferenciando a cursiva da caixa alta, assim como a sua apresentação em Libras.

Importante trazer aqui, também, alguns fatos que evidenciam problemas de recursos para o atendimento, pois num momento de observação na sala de aula da P4, na aula de H4, a professora de reforço, que atua no contraturno, passou solicitando o nome daqueles estudantes que poderiam comparecer à aula, sobretudo os que possuíam um maior nível de dificuldade, nesse momento a estudante surda severa, que tem um alto grau de dificuldade, não pôde deixar seu nome, pois no período vespertino não há a presença da profissional intérprete que possa estar presente na aula de reforço, assim como a professora não é bilíngue.

4.4.3 Metodologias

Em meio às metodologias mencionadas nas análises realizadas, percebeu-se que, durante a sua descrição, não foi mencionado como elas seriam aplicadas de modo a atender os estudantes surdos, mas, mesmo assim, pode-se elencar algumas metodologias utilizadas que, de certa maneira, atendem, por um certo momento, esses estudantes.

Cabe ressaltar as metodologias que empregam a exemplificação dos conteúdos, assim como demonstram o entendimento do estudante por meio da representação de desenhos e uso deles, os textos impressos que contêm imagens e tiram a sobrecarga da cópia dos textos no caderno, em certos momentos.

As metodologias que utilizam a apresentação dos conteúdos na sala de tecnologia por meio do uso do *Datashow*, como o caso citado por PH7, de certa maneira facilitam a compreensão de alguns conteúdos e elementos estudados, assim como a retomada dos conteúdos estudados no ano anterior.

Os métodos que envolvem o uso dos recursos visuais, a língua de sinais e o auxílio das profissionais intérpretes podem ser considerados uma das melhores formas de atender os estudantes surdos, diante do contexto apresentado.

4.4.4 Avaliação

No que diz respeito aos processos avaliativos direcionados e que possibilitam a inclusão dos estudantes com surdez, pode-se elencar aqueles utilizados pelos professores que, mesmo sendo realizados pelos intérpretes, adaptam as avaliações ou demais atividades em língua de sinais, assim como aqueles que reduzem as questões dissertativas das provas e as trocam por atividades de múltipla escolha.

Outro aspecto importante e que, de certa maneira, atende os estudantes surdos é a utilização da avaliação formativa e não somente a somativa como forma de avaliar os estudantes, assim como o uso da avaliação diagnóstica como meio para conhecer o que os estudantes sabem ou não e suas dificuldades. O destaque para o uso de recursos visuais nas avaliações, como imagens e desenhos também pode ser citado como uma maneira de atender esses estudantes.

Dependendo do conhecimento do professor acerca da maneira como o estudante aprende, assim como as suas facilidades e dificuldades, o uso de adaptações iguais às dos demais estudantes também pode ser uma forma de incluir os estudantes surdos, diminuindo, assim, o seu sentimento indiferença com relação aos ouvintes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão como um processo real e contínuo, perpassa por muitos entraves no contexto social, mormente no meio escolar, sobretudo quando a inclusão diz respeito aos estudantes PAEE. Os contextos escolares apresentam características e percalços diversos, quando são confrontados acerca do processo de inclusão desses estudantes, assim como as demais instituições escolares, as escolas de fronteira também enfrentam dificuldades com relação ao processo inclusivo, pois apresentam aspectos singulares próprios da região onde se encontram.

Partindo desse contexto tão diversificado e atípico, esta pesquisa teve por objetivo caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva, considerando o estudante surdo oriundo de outro país, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural como perspectiva teórica capaz de explicar a importância das relações sociais para o desenvolvimento e a aprendizagem humana, assim como o papel do professor, dos instrumentos mediadores e dos demais elementos do currículo no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente os estudantes migrantes surdos.

A pesquisa desenvolvida possibilitou perceber alguns percalços e desafios no que diz respeito à inclusão dos estudantes PAEE e concretamente os alunos migrantes surdos nesta escola que serviu de base para a pesquisa.

Assim, em referência à identificação de estudantes com deficiência, especificamente alunos surdos e surdos migrantes, conforme observado durante as análises, considera-se que esta se apresenta de forma incipiente no PPP da escola, pois a referência a esses estudantes foi apenas encontrada dentro do RI, documento este que se encontra separado do PPP. Dessa maneira, cabe salientar que foram encontrados poucos registros acerca da presença dos estudantes migrantes surdos e sua identificação para um melhor atendimento.

A instituição informa a existência de estudantes migrantes na escola, assim como anuncia a busca por uma educação mais inclusiva e que atenda aos estudantes, mas mesmo assim, em referência aos estudantes PAEE, não está descrito ou caracterizado dentro do documento em si como identificar e como atendê-los.

Igualmente, não há nenhuma menção no PPP, acerca da presença de estudantes migrantes surdos no contexto da escola, assim como a existência e o uso da língua de sinais como meio de comunicação dos estudantes surdos.

Portanto, esses estudantes ainda se encontram camuflados em meio aos estudantes ouvintes e brasileiros, vindo a se tornar quase que invisíveis diante de um contexto social, cultural e educacional complexo e, em muitos momentos, excludente.

No tocante a como o plano geral de atendimento ao público-alvo da Educação Especial aparece nesta escola, a redação revela-se de maneira muito ampla e elucidativa, teoricamente construída com todos os seus elementos, contudo, não apresenta argumentos concretos que definam o processo de ensino e aprendizagem com esses estudantes, ou seja, como se dá o atendimento a esse público não é descrito de forma significativa ou detalhada. Cabe salientar que existe um plano geral de atendimento a esses estudantes, assim como são citadas algumas formas de atendimento a eles direcionadas, presentes na legislação brasileira, como as salas de AEE, mas que no contexto real da escola inexistem. Refletindo a esse respeito, pode-se pontuar que o processo real de inclusão, considerando alguns elementos, encontra-se apenas no discurso do PPP da instituição. Sendo assim, os planos não entram no detalhe e apresentam planejamentos sem qualquer tipo de adaptação ou adequação.

Entendendo o PPP como um documento norteador das práticas e ações pedagógicas dentro do contexto escolar, assim como aquele que caracteriza a identidade da escola em todos os aspectos, ele deve conter todos os elementos que demonstrem as formas de inclusão e acesso dos estudantes ao ensino, assim como deve apresentar a realidade presente no contexto escolar, ou seja, deveria ser concretizado em forma de planejamentos reais que não foram achados e, mesmo nas observações e entrevistas, a improvisação e ausência de ações concretas com viés na inclusão é predominante.

Verificou-se, de forma mais aprofundada, as práticas educativas inclusivas mencionadas que aparecem dentro do contexto desta escola, como é o caso do reforço escolar realizado no contraturno, que busca auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com grau maior de dificuldade. As ações que utilizam os projetos de acesso à cultura e ao reconhecimento acerca das diferentes culturas presentes na região de fronteira fomentam os processos de inclusão, seja de surdos ou ouvintes.

Embora apresentando tais ações que incentivam a inclusão, o PPP ainda esbarra em muitos impasses e dificuldades dentro do contexto escolar, como a ausência de políticas públicas de inclusão, assim como a resistência e dificuldade dos professores que atuam nas escolas que atendem os estudantes PAEE, sejam eles migrantes ou não.

Muitas das vezes práticas pedagógicas inclusivas são realizadas, mas passam despercebidas pelos professores, pois eles elaboram e utilizam-nas em sala e não percebem a sua existência e aplicabilidade.

Diante de um contexto escolar tão diversificado e com a presença dos estudantes PAEE, concluiu-se que os professores pesquisados apontam anseios e dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, especialmente quando os estudantes possuem uma característica específica.

No caso da escola pesquisada, além da deficiência, o professor se depara com uma língua diferente – a Libras – que na maioria dos casos é desconhecida pelos professores. Em meio a essa situação nova, muitos profissionais apresentam dificuldades para ensinar esses estudantes, e acabam deixando o processo de ensino e aprendizagem para o profissional intérprete, ou seja, eles acreditam que quem deve ensinar o estudante surdo é o intérprete, e eles até o chamam constantemente de professor. Vale destacar que, de forma intencionada, em uma das salas o professor regente era alfabetizado em Libras, o que sem dúvida redundou em maiores e melhores aprendizados para suas alunas surdas.

Constatou-se que as práticas educativas mencionadas que estão presentes no planejamento e que envolvem elementos como acesso aos conteúdos, recursos, metodologia e avaliação, ainda são utilizados e apresentados por alguns professores de forma equivocada e excludente, sendo ainda pautadas em abordagens tradicionais e tecnicistas que geram a exclusão e não a inclusão dos estudantes.

E, finalmente, sobre o atendimento educacional a alunos surdos e alunos surdos migrantes, foi detectado que as dificuldades encontradas para atender esses estudantes ainda são muitas, isso fica nítido diante das falas dos professores participantes da pesquisa. Não se pode esquecer de que este público, mesmo sendo uma realidade possível, está esquecido nos planejamentos e na organização curricular e as respostas são dadas em razão da necessidade e não como proposta escolar.

No tocante à inclusão desses estudantes no contexto escolar analisado, pode-se inferir que as formas de apresentação das informações com relação aos conteúdos abordados em sala são bem apresentadas por alguns professores, mas ainda são percebidas com muita dificuldade por outros, sobretudo por aqueles que desconhecem a língua de sinais e as particularidades que os sujeitos surdos possuem. Além dessa dificuldade, os professores também apresentaram muito receio para atender os estudantes surdos, deixando, assim, a cargo do profissional intérprete de língua de sinais

maior sobrecarga e a maior parte da responsabilidade com relação às adaptações dos materiais, aplicação das metodologias e até mesmo das avaliações. Essa dificuldade, assim como a ideia de que o estudante é visto como sendo de responsabilidade do intérprete, fica evidente no relato de PLP7:

Eu não sei falar essa língua dele, gente eu não sei falar essa língua, eu acho o máximo, eu admiro demais, mas a professora quando começa a fazer aquela comunicação dela através da Libras, porque eu não sei fazer aquilo, pra mim aquilo é uma coisa absurda, o que é aquilo gente?! Eu não sei fazer aquilo, eu fico apavorada quando, se não tivesse essa professora intérprete na sala de aula, olha eu não imagino como eu ia atender essa criança, não me passa pela minha cabeça. Eu sou assim, quando eu me proponho a fazer uma coisa eu vou e quero fazer bem feito, eu cobro de mim, e também eu assumo, eu não vou fazer uma coisa que eu sei que eu não tenho capacidade, eu não tenho conhecimento, eu não tenho habilidade pra isso, porque além de você atender a criança com carinho, eu sei, eu sou mãe eu sou vó e não pode ser, já que o aluno veio, a inclusão. Pega e põe o aluno lá na sala de aula, toma que o filho é teu, eu não concordo com isso, toma que o filho é teu não!! Eu sou carinhosa, gosto de criança, vou brincar, vou tratar bem ele, mas não é isso que ele veio procurar na escola, ele veio procurar aprender e crescer. Então ele precisa de uma pessoa que tenha essa formação específica para atender ele, então eu nem me atrevo a querer adaptar, a porque isso daqui eu vou fazer com ele, vou ficar pesquisando e procurando. Pesquisando e procurando o que né? Primeiro eu preciso saber o que é que eu to querendo, e eu não vou fazer isso, eu não sei fazer isso, então a partir da professora que é a intérprete é a coisa mais importante. Então eu preciso estar sempre trocando ideia e interagindo com ela também.

Essa compreensão também se evidencia na fala de PG7: “Às vezes ele sinaliza e eu não entendo o que ele quer, e eu percebo que a dificuldade está mais em mim do que nele, porque às vezes ele me entende, mas eu não entendo ele”.

Dessa maneira, pode-se ponderar que as dificuldades mencionadas pelos professores, assim como os resultados encontrados na análise dos planos, demonstram que um dos impasses encontrados se refere ao desconhecimento da língua e à resistência dos próprios educadores com relação à abertura para novos conceitos e conhecimentos. Percebe-se que tais impasses relacionados ao aspecto comunicacional, como o fato de não conhecer e saber a Libras, dificulta consideravelmente a interação entre professor e estudante, restringindo, assim, o processo de mediação entre ambos.

O relato apresentado pelos professores demonstra o quanto ainda é preciso haver de mudanças no meio educacional, especialmente no que diz respeito à presença, à aceitação e ao conhecimento de uma nova língua presente no contexto social e educacional. Notou-se, também, que o movimento da equidade e o reconhecimento das diferenças ainda precisam ser construídos dentro das escolas e nos próprios sujeitos.

Outra realidade desponta para aqueles professores que conhecem e sabem a língua de sinais, pois relatam que não apresentam dificuldade no processo comunicacional com os estudantes surdos que utilizam a Libras para se comunicar: “*Pra mim que sou intérprete fica mais tranquilo, mas para um professor que não é intérprete a comunicação é uma dificuldade*” (PH7).

Entende-se, assim, que o conhecimento acerca da língua de sinais pode proporcionar novas formas para empregar e utilizar os recursos em sala, assim como facilitar a inserção e criação de metodologias que sejam acessíveis a todos os estudantes, sem contar que o professor pode inserir, aos poucos, a comunicação em Libras em toda a sala, com todos os estudantes.

Também cabe elencar os professores que enfatizam que, além da falta de preparo para atender os estudantes PAEE, existe ainda a ausência de recursos adequados a serem fornecidos pelas instituições escolares para atender esse público, como denuncia o relato de PM7:

A gente não foi preparado para isso, não teve capacitação nenhuma, essa inclusão foi feita assim, jogaram no nosso colo e agente teve que ir se adaptando, a gente vai procurando achar uma forma para que atinja, pra que ele possa reter um pouco de conhecimento. A gente não sabe como chegar nele, como fazer, porque a gente não tem esse preparo, mas dentro do planejamento a gente vai tentando, mas como eu disse: nós não temos recurso, nós não temos muita coisa e nem essa adaptação como no fundamental I de fazer atividade diferenciada, porque daí ele não estaria acompanhando junto com os outros né? Então tem que partir bastante dele essa busca, e acredito que ele tenha, ele é bastante agitado, mas ele é bem participativo, eu acho que ele quer aprender, ele quer fazer a mesma coisa que os outros fazem, ele participa de projetos, mas no planejamento a gente pensa claro, mas nem tudo a gente consegue colocar na prática. (PM7).

Portanto, diante da colocação supracitada, é válido considerar que os processos de formação continuada são elementos importantes e necessários para os educadores que atuam junto aos estudantes PAEE, especialmente as formações que dão ênfase ao contexto no qual os estudantes e os professores estão inseridos, porém, ao mesmo tempo, foram observadas várias atividades, metodologias, uso de recursos, etc. de forma pouco planejada para um atendimento ao PAEE e aos alunos surdos.

Além das dificuldades relacionadas a envolvimento, formação e aprendizagem dos professores, também vale destacar os anseios dos estudantes, pelo fato de utilizarem uma língua diferente e que em meio ao contexto dos ouvintes, a língua majoritária utilizada é a oral. Essa dificuldade evidencia-se no relato de P4:

Na minha sala de aula em particular, é que os alunos surdos querem fazer o que os outros alunos fazem e acaba atrasando um pouquinho nessa parte, porque o aluno surdo nessa idade tá na fase de transição entre criança e adolescência e quer fazer o que os outros fazem igual, ou seja quer fazer o que o ouvinte faz e não quer realizar as atividades adaptadas, mas fora isso na sala de aula a professora de apoio conhece a língua de sinais, a professora regente conhece a língua de sinais, então nesse interpasso de falta de conhecimentos em sinais não temos, mas sim pelo aluno, nessa fase de transição que ele quer se igualar ao ouvinte, mas fora isso não temos nenhum outro interpasso. (P4)

Assim, considerando os relatos expostos e diante das análises realizadas, pode-se concluir que os impasses e desafios referentes à inclusão dos estudantes surdos e migrantes surdos ainda são muitos, pois esbarram em problemas sociais, políticos, econômicos e culturais presentes no contexto escolar, que afetam não só as formas de atendimento a esses estudantes, como também a realização e utilização de práticas pedagógicas e práticas educativas que fortaleçam os processos de inclusão, assim como a criação de culturas inclusivas.

Os estudantes PAEE ainda são vistos como de responsabilidade de outros profissionais, como professores de apoio, psicopedagogos, entre outros; por esta razão, até mesmo os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos também são vistos como de responsabilidade dos intérpretes de língua de sinais. Portanto, ainda existe uma ausência com relação ao trabalho colaborativo entre professores regentes, de área, profissionais intérpretes e demais membros da comunidade escolar, dificultando o processo de inclusão, assim como a aprendizagem desses estudantes.

Para finalizar, as informações apresentadas são relevantes e de grande importância, pois revelam dados significativos e que permitem a sua continuidade no atendimento aos estudantes com deficiência, e mesmo havendo dificuldades, pode-se considerar que também há avanços por meio do trabalho realizado nesta escola, percebidos diante das declarações da TILS7, em uma conversa informal, momento em que ela destaca que o EMS7 do 7º ano do Ensino Fundamental já realiza leituras com o auxílio dela, assim, ele marca as palavras e por meio delas a intérprete explica todo o texto ou as frases para ele, sendo utilizada a mesma técnica nas demais atividades.

À vista dos resultados apontados pela análise do PPP, dos planos de aula, assim como das entrevistas realizadas, foi possível perceber que os professores que atuam junto aos estudantes migrantes surdos têm buscado formas e meios para proporcionar a inclusão desses estudantes e dos demais, pois procuram utilizar estratégias de ensino, metodologias, recursos e o apoio e auxílio dos intérpretes de Libras, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Percebe-se, também, por meio do que vem sendo proposto no PPP que, assim como os professores, os demais membros da instituição escolar elaboram planos e projetos que visam à inclusão e inserção desses sujeitos dentro do contexto escolar e da sociedade. Dessa maneira, a escola apresenta requisitos básicos para a construção de um espaço e de culturas inclusivas em meio à diversidade existente.

Como todo trabalho de pesquisa, espera-se que esta pesquisa possa ser conhecida por muitos educadores, gestores e políticos, como contribuição para uma educação de qualidade. Contudo, ainda existem muitos desdobramentos que poderiam ser feitos e que serviriam para aprofundar sobre aspectos relativos às metodologias em concreto, ao trabalho colaborativo entre docentes e, mais especificamente, sobre roteiros de práticas para com os alunos migrantes surdos.

Além das contribuições elencadas também espera-se que o estudo aqui apresentado possa fomentar e incentivar pesquisas futuras relacionadas à criação e inserção de práticas pedagógicas e práticas educativas que proporcionem a inclusão dos estudantes migrantes surdos e migrantes PAEE, buscando abordar outras perspectivas possíveis, além do bilinguismo, tais como a translíngua e a interculturalidade, fenômenos amplamente presentes nos contextos de fronteira.

As possíveis e futuras pesquisas também podem estudar a fundo os resultados aqui elencados, assim como também têm a possibilidade de envolver elementos mais amplos, como um número maior de escolas, professores e estudantes, analisando além do contexto educacional, o processo de comunicação e interação social dos estudantes migrantes surdos com seus familiares e com a comunidade na qual convivem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: Com esta tarefa deve ser conceituada. *In: FÁVERO, Osmar et al. Tornar a educação inclusiva* (org.). Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/212282/mod_resource/content/1/DesejodeEnsinarBlog.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELATO, Janaina de Jesus Fernandes. Os serviços de apoio da educação especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI. *In: BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto (org.). Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas*. Campo Grande, MS: SED, 2019. p. 11-34. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo genéricidade na educação. *In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo, MILLER, Stela (org.). A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 63-77.

BISOL, Claudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6190757-Index-para-a-inclusao.html>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Coordenação de Política de Formação **Escolas de Fronteira**. Brasília e Buenos Aires, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais na Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: SEE, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2008c. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012**. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Brasília, DF: ABMES, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Coordenação SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CARVALHO, Rosita Edlér. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COLOGNESE, Silvio Antônio; MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na Pesquisa Social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/A%20t%E9cnica%20da%20entrevista%20na%20pesquisa%20social.pdf. Acesso em: 03mar. 2021.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito)**. Brasília, 26 set. 2011. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf. Acesso em: 26 mai. 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORENCIANO, Karla Alexandra Benites; LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. As implicações Linguísticas na Aprendizagem dos Alunos Surdos Fronteiriços de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 4, n. 5, p. 23-31, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/6248>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2021.

FRASSON, Margarete; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. Fronteiras na Fronteira: a trajetória dos migrantes brasiguaios e a influência econômico-jurídico-político-ideológica dos Estados nacionais (BR e PY), a origem do aluno brasiguai. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p. 70-96, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/9054-Texto%20do%20artigo-35251-1-10-20150615%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/9054-Texto%20do%20artigo-35251-1-10-20150615%20(1).pdf). Acesso em: 29 mar. 2021.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FRONTEIRA SECA. In: DICIONÁRIO Brasileiro de Língua Portuguesa On-line. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Fronteira/#:~:text=Fronteira%20seca%20%3A%20marco%20divis%C3%B3rio%20entre,presen%C3%A7a%20de%20rio%20ou%20lago>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte a surdez** – sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, José; GÓMES, Ángel. I. Pérez (org.). **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-348.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 135-151.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSJEAN, François. Bilinguismo individual (1994). Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. **Revista UFG**, Goiânia, ano X, n. 5, p. 163-176, dez. 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/05_17_Traducao.pdf. Acesso em: 06 fev. 2021.

GUTIÉRREZ, Andrés Colmán. Manos que escriben en el aire para incluir a 20.000 personas sordas. **Últimahora**. Paraguay, 17 out. 2013. Disponível em: <https://www.ultimahora.com/manos-que-escriben-el-aire-incluir-20000-personas-sordas-n732324.html>. Acesso em: 19 mai. 2020.

IBARRA, Mirta Estela Barreto. Modelo trilingüe de alfabetización para personas sordas de Paraguay. **Anuário Acadêmico, Universidad Evangélica del Paraguay**, v. 2, n. 1, p. 93-102, 2018. Disponível em: <https://revistacientifica.uep.edu.py/index.php/anuarioacademico/article/view/67>. Acesso em: 19 mai. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico. **Revista Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 75-88, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485/3621>. Acesso em: 13 mai. 2021.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito as culturas minoritárias. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 87-103.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 247-287.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006. Acesso em: 16 out. 2021. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Lorena Poliana Silva. **O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente?** 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LOUBET, Maurício. **Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS**. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. *In*: COLL, César *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 171-192.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227169.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O Significado histórico de Práticas Educativas: um movimento que vai do Clássico ao Contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/7449-27105-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/7449-27105-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 18 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico da escola participante**. Ponta Porã, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Regimento Interno da Escola Municipal participante da pesquisa**. Ponta Porã, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais** (recurso eletrônico). Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARAGUAI. Ley nº 4.251. Establece modalidades y uso de las lenguas oficiales del Paraguay. **Gaceta Oficial de la República del Paraguay**, n. 257, Asunción, 31 dic. 2010. Disponível em: <http://www.gacetaoficial.gov.py/index/getDocumento/9346>. Acesso em: 14 mai. 2020.

PARAGUAI. Ley nº 6.530. Que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy). **Gaceta Oficial de la República del Paraguay**, n. 94, Asunción, 20 may. 2020. Disponível em: <http://www.gacetaoficial.gov.py/index/getDocumento/62897>. Acesso em: 14 mai. 2020.

PARAGUAI. **Ley nº 1.264, de 26 de mayo de 1998.** Ley General de Educación. Asunción: Ministerio de la Educación y Culto, 26 mayo 1998. Disponível em: <https://www.pol.una.py/sites/default/files/files/reglamentos/Ley1264GeneralDeEducacion.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

PARAGUAI. Ley nº 4.336. Establece la Obligatoriedad del Lenguaje de Señas en los Informativos o Noticieros de los Medios de Comunicación Audiovisuales. **Gaceta Oficial de la República del Paraguay**, n. 109, Asunción, 08 jun. 2011. Disponível em: <http://www.gacetaoficial.gov.py/index/getDocumento/7723>. Acesso em: 14 mai. 2020.

PARAGUAI. Ministerio de la Educación. Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina (SITEAL). **Plan Nacional de Educación 2024.** Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo. mayo 2009a. Disponível em: https://www.siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0811.pdf. Acesso em: 13 mai. 2020.

PARAGUAI. **Resolución Ministerial nº 43/2009.** Implementa el uso de la lengua de señas en el sistema educativo nacional. Asunción, 2009b. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/busqueda_documentos. Acesso em: 15 mai. 2020.

PARKS, Elizabeth; PARKS, Jason. **Sondeo sociolingüístico sobre los sordos en el Paraguay.** Tradução de Bettina Revilla. Dallas, TX: SIL Internacional, 2015. Disponível em: https://www.sil.org/system/files/reapdata/56/76/46/56764682786940924246014639536991306301/silesr2015_010.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 93-106, 2014. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015>. Acesso em: 29 jul. 2019.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Trabalho de Disciplina (Licenciatura e Bacharelado em Letras / Língua Brasileira de Sinais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e Bilinguismo.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/acessibilidade/tradutor_libras_mec_2004.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

RABELO, Dayane Bollis. **A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>. Acesso em: 21 ago. 2021.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

REVISÃO ética na pesquisa em ciências humanas e sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 857-863, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQY7tqsK8BP3Z5ZTQCNNHjQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2020.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 75-88, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/23299/pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SANTANA, Maria Zélia de. **Experiências didático-metodológicas de professores de classe comum/regular com alunos surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Inclusão de alunos surdos em Castilla-La Mancha (Espanha): reflexões para o contexto brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática Pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum, Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; ANACHE, Alexandra Ayach. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SKLIAR, Carlos. **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba, Juruá, 2019.

SOLO un dos por ciento de los niños sordos recibe educación de signos junto a su idioma original. **EFE (Edición América)**. Asunción, 04 feb. 2019. Disponível em: <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/solo-un-dos-por-ciento-de-los-ninos-sordos-recibe-educacion-signos-junto-a-su-idioma-original/20000013-3887660>. Acesso em: mai. de 2020.

SOUZA, Jonas Ariel Cantaluppi de. A construção identitária na fronteira entre Pedro Juan Caballero – Paraguai e Ponta Porã – Brasil: por uma identidade transfronteiriça. **Revista Geografia em Questão**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 98-113, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/24742/15567>. Acesso em: 06 mar. 2021.

TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Fronteira - (Des)Encontro de Línguas e Culturas. **Revista Travessias, Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes**, Cascavel, v. 11, n. 3, p. 92-119, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13009/9320>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Fábio Aristimunho. **Formação das fronteiras latino-americanas**. Brasília: FUNAG, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 1988. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251637>. Acesso em: 08 fev. 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANATA, Eliane Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANCANARO, Luiz Antônio; ZANCANARO, Tatiane Maria Luiz. A Educação de Surdos sob a Perspectiva da Inclusão: Reflexões sobre a Adaptação de Conteúdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36178>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 03 abr. 2021.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) PARA OS PROFESSORES**

Projeto: Os Processos Inclusivos de Estudantes Migrantes Surdos em Escolas da
Fronteira Seca Brasil/Paraguai

Pesquisador responsável: Maria Elena Aquino Dutra

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PROFESSORES**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “Os Processos Inclusivos de Estudantes Migrantes Surdos em Escolas da Fronteira Seca Brasil/Paraguai”, sendo um estudo de caso sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Elena Aquino Dutra.

O objetivo principal é caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que não tem como língua materna o português. Este projeto terá uma duração de 20 meses, sendo iniciado no mês de março de 2020 e sua finalização está projetada para dezembro de 2021.

O projeto terá uma abordagem qualitativa desenvolvida com uma metodologia de estudo de casos, sendo desenvolvida em quatro etapas. Concretamente na primeira fase, os seis primeiros meses, utilizaremos a análise documental e bibliográfica, sobre a existência e utilização de práticas educativas inclusivas.

A primeira etapa da pesquisa será a coleta de dados da análise documental realizada nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das duas escolas escolhidas, a fim de identificar quais as práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos surdos estão contidas no documento. Em um segundo momento, será realizada a análise das práticas pedagógicas que se encontram nos planos de ensino do ano do qual estão matriculados os alunos surdos da instituição escolar pesquisada.

A terceira etapa constará da técnica de observação das aulas dos professores que atuam com os estudantes surdos e da realização de uma entrevista simples que terá como foco principal indagações acerca do objeto de pesquisa. A participação acontecerá mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), iniciando o processo de coleta de dados, os quais estão divididos em três momentos.

Rubrica do participante:	Rubrica do pesquisador
--------------------------	------------------------

No primeiro momento será requerido o acesso ao plano de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia dos professores que atuam com estudantes surdos, a fim de analisar as práticas pedagógicas nos planos de ensino que se encontram matriculados os alunos surdos, e depois por meio de uma entrevista caracterizar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

Por meio do acesso aos planos de ensino será realizada a análise documental acerca das práticas pedagógicas que são utilizadas e se estão direcionados aos alunos surdos com outra língua materna, assim como se o mesmo se assenta sobre o PPP da escola e sua organização curricular, organizando o conjunto das experiências de sala de aula e extraclasse a serem promovidas sob a orientação do professor. Em um segundo momento, será realizada a observação das aulas, que será feita em duas turmas distintas: uma no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra no 7º ano dos anos finais Ensino Fundamental.

A observação será realizada nas aulas do(a) professor(a) regente no 4º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, sendo que no 7º ano do Ensino Fundamental as observações também serão realizadas nas mesmas disciplinas. Serão observadas 6 aulas de 50 minutos de Língua Portuguesa, 6 aulas de Matemática, 2 aulas de 50 minutos de História e 2 aulas de Geografia, totalizando 16 aulas a serem observadas.

A entrevista terá duração de aproximadamente 40 a 45 minutos e trará elementos referentes ao planejamento das aulas da turma pesquisada, assim como a utilização de práticas pedagógicas voltadas ao aluno surdo, às adequações pedagógicas realizadas, aos critérios de avaliação utilizados e às dificuldades enfrentadas pelos professores para planejar e ministrar as aulas.

Ao final da pesquisa será criado um material de apoio pedagógico no qual constará as práticas educativas inclusivas que foram encontradas nas análises documentais, nas pesquisas bibliográficas e durante as observações das aulas dos professores em sala de aula.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, e caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Rubrica do participante:	Rubrica do pesquisador
--------------------------	------------------------

Declaro ter sido esclarecida(o) sobre os seguintes pontos:

O trabalho tem por finalidade refletir sobre as práticas educativas inclusivas desenvolvidas nas escolas. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para reflexões sobre práticas educativas individualmente e coletivamente voltadas para a inclusão, possibilitando construções articuladas de novas práticas sendo estes os seus benefícios.

A minha participação neste projeto prevê o acesso do pesquisador ao Plano de Ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Também se configura na resposta a perguntas existentes no roteiro de entrevista e observações de aula, previamente agendados com o pesquisador, para oferecer informações sobre minhas concepções e práticas educativas desenvolvidas com estudantes surdos migrantes. A duração deste processo está organizada em duas etapas: sendo a primeira caracterizada no acesso ao Plano de ensino e a realização da entrevista a qual durará em média de 40 a 45 minutos. Já na segunda etapa acontecerá as observações as quais serão previamente agendadas e estas acontecerão em 6 aulas de Língua Portuguesa, 6 aulas de Matemática, 2 aulas de Geografia e 2 aulas de História. Tenho a garantia, como participante, de acesso aos resultados da pesquisa.

O procedimento ao qual serei submetido(a) não provocará danos físicos ou psicológicos. Entretanto, poderão apresentar desconfortos mesmo com a participação voluntária. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a realização da pesquisa, serei acolhida(o) e orientado(a) pelo pesquisador que me esclarecerá sobre minha participação. O participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. O pesquisador se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista na entrevista e durante as observações. Caso seja necessário, o(a) participante poderá ser encaminhado(a) para o Serviço de Atendimento Pedagógico Municipal e/ou para o serviço de saúde da localidade.

Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo. Fui informada(o) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido(a) de todos os gastos causados pela participação na pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada(o), conforme determinação.

Rubrica do participante:	Rubrica do pesquisador
--------------------------	------------------------

Meu nome e minha imagem serão mantidos em sigilo, assegurando, assim, a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Fui informado(a) de que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e que tenho liberdade em participar e opção de me retirar em qualquer fase do estudo.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Maria Elena Aquino Dutra, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (67) 99680- 9751 e-mail: mariaelena.aquino2@gmail.com e/ou com o Programa de Pós-graduação em Educação localizado na Av. Costa e Silva s/n, bairro Universitário da cidade de Campo Grande/MS.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS. Para dúvidas em relação aos aspectos éticos do estudo contatar CEP, cepconep.propp@ufms.br ou Comitê de Ética em Pesquisa, Cidade Universitária UFMS, Av. Costa e Silva s/n, Caixa Postal 549, Campo Grande (MS) CEP 79070-101 ou no tel. (67) 33457187.

Eu declaro ter sido informada(o) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima escrito.

Assinatura do participante

Pesquisador(a) Maria Elena Aquino Dutra

_____, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE DADOS E AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



A Senhora
Secretária de Educação
Prof.^a Maria Leny Antunes Klais

Sra. Secretária de Educação

Vimos por meio de esta nos apresentar e informar que pretendemos desenvolver uma pesquisa de mestrado intitulada OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI na cidade de Ponta Porã. A pesquisa está sediada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED) campus de Campo Grande, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Será desenvolvida pela mestrandia Maria Elena Aquino Dutra CPF 968.957.991-68 e orientada pelo professor Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

A pesquisa tem por objetivo caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que não tem como língua materna o português.

Para tanto solicitamos informação sobre quais são as escolas do município de Ponta Porã que possuem estudantes surdos paraguaios matriculados e o número deles, para que possamos dar sequência à pesquisa e ao tempo solicitamos autorizações para entrar nas mesmas escolas e perguntar aos gestores e professores se estão de acordo em participar da pesquisa.

Agradecemos a atenção e uma possível devolução de informação para a realização desta pesquisa.

Atte.

Maria Elena Aquino Dutra

Maria Elena Aquino Dutra
UFMS – FAED/PPGEdu
E-mail: mariaelena.aquino2@gmail.com

Eladio Sebastián-Heredero
UFMS – FAED/PPGEdu
E-mail: eladio.sebastian@ufms.br

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



DECLARAÇÃO

Declaro, para devidos fins, que a professora Mestranda Maria Elena Aquino Dutra, CPF 968.957.991- 68, orientanda do professor Dr Eladio Sebastián Heredero, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, está autorizada a entrar nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã para realizar sua pesquisa intitulada **OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI** na cidade de Ponta Porã, que tem como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva, considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que não tem como língua materna o português.

Ponta Porã, 19 de Agosto de 2020.

Maria Leny Antunes Klais
Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer.

Prof. Maria Leny Antunes Klais
Sec. Mun. De Educação, Esporte, Cultura e Lazer
Decreto n° 7705/2017
Matricula 5038-1

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA APRESENTADA NA INSTITUIÇÃO MANOEL MARTINS



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Ao Senhor

Diretor José Arnaldo Moura

Escola Municipal Manoel Martins

Sr. Diretor

Vimos por meio desta nos apresentar e solicitar autorização para a realização da pesquisa intitulada “OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI” na sua instituição Escola Municipal Manoel Martins. A pesquisa tem por objetivo caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que não tem como língua materna o português e para tanto serão realizadas análises documentais do PPP e planos de ensino, assim como entrevistas e/ou questionários para professores, sempre dentro das normas éticas e de confidencialidade e anonimato dos informantes.

Esta pesquisa está sediada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED) campus de Campo Grande, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Será desenvolvida pela mestranda Maria Elena Aquino Dutra, CPF nº 968.957.991-68 e orientada pelo professor Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

Agradecemos a atenção e um possível deferimento para a realização desta pesquisa.

Atte.

Maria Elena Aquino Dutra

Maria Elena Aquino Dutra

UFMS – FAED/PPGEdu

E-mail: mariaelena.aquino2@gmail.com

Eladio Sebastián-Heredero



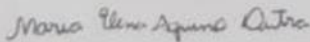

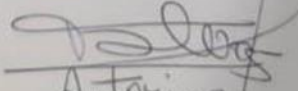
UFMS – FAED/PPGEdu

E-mail: eladio.sebastian@ufms.br

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINS
Criação Dec. Nº 4617 de 26/09/03
Autorização De: CVE MS Nº 150/11 de Dez. de 2017

José Arnaldo Moura
Diretor
Decr. Nº 8188/SEME/2019

**APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA APRESENTADA NA
INSTITUIÇÃO JOÃO CARLOS**

	Serviço Público Federal Ministério da Educação Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	
<p>À Senhora Diretora Tânia Maria Loureiro Silva Escola Municipal João Carlos Pinheiro Marques</p>		
<p>Sra. Diretora</p> <p>Vimos por meio de esta nos apresentar e solicitar autorização para a realização da pesquisa intitulada "OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI" na sua instituição Escola Municipal João Carlos Pinheiro Marques. A pesquisa tem por objetivo caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que não tem como língua materna o português e para tanto serão realizadas análises documentais do PPP e planos de ensino, assim como entrevistas e/ou questionários para professores, sempre dentro das normas éticas e de confidencialidade e anonimato dos informantes.</p> <p>Esta pesquisa está sediada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED) campus de Campo Grande, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Será desenvolvida pela mestrandia Maria Elena Aquino Dutra, CPF nº 968.957.991-68 e orientada pelo professor Dr. Eladio Sebastián-Heredero.</p> <p>Agradecemos a atenção e um possível deferimento para a realização desta pesquisa.</p> <p>Atte.</p>		
		
Maria Elena Aquino Dutra UFMS – FAED/PPGEdu E-mail: mariaelena.aquino2@gmail.com	Eladio Sebastián-Heredero UFMS – FAED/ PPGEdu E-mail: eladio.sebastian@ufms.br	
 <p>Autorizo Profª Tânia Maria Loureiro da Silva Diretora Dec. nº 8.188 de 29/01/2019</p>		

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Entrevistador: _____

Data da entrevista: ____/____/____

Escola: A () B ()

Duração da entrevista: de 40 a 45 minutos

Com a diversidade existente hoje nas escolas, e principalmente nas regiões de fronteira, misturam-se os aspectos derivados das deficiências com as bagagens culturais próprias e, também, diferentes línguas de comunicação. Um exemplo específico, foco desta pesquisa, são os alunos surdos que se comunicam por uma língua visual espacial Libras e às vezes com outra língua materna.

1. Durante o planejamento das aulas da turma há participação do intérprete de Libras para fins de colaboração a fim de atender o(s) aluno(s) migrante(s) surdo(s) assim como as suas dificuldades de aprendizagem?

2. Em meio a essa diversidade quais são práticas pedagógicas que você utiliza na sala de aula regular que possui um aluno migrante surdo matriculado e que visam à sua inclusão?

3. Quais são as adequações pedagógicas que você realiza em suas aulas ou com os materiais para que esses sejam acessíveis ao aluno migrante com surdez?

4. Durante as suas aulas você busca utilizar métodos que sejam acessíveis tanto para o aluno migrante surdo como para os ouvintes. Quais são esses métodos?

5. Quais são os critérios de avaliação que você utiliza visando verificar os conhecimentos do aluno migrante com surdez?

6. As atividades que você utiliza com o(s) aluno(s) migrante(s) com surdez são adaptadas? Explique de que forma essas adaptações são feitas.

7. Quais são as dificuldades que você encontra para ministrar/planejar a aula ou ensinar os conteúdos para o(s) aluno(s) migrante(s) surdo(s)?

Assinatura autorizando a entrevista

**APÊNDICE G - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Data: ____/____/____

Escola: A () B ()

Turmas: 4º ano Ens. Fundamental I () 7ºano do Ens. Fundamental II ()

Aulas de: Língua Portuguesa () Matemática () História () Geografia ()

Tema da aula: _____

Tempo de duração: 50 minutos

**Assinatura autorizando a
observação:** _____

Por meio desse instrumento será possível observar as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores, assim como as dificuldades por eles enfrentadas, permitindo caracteriza-las depois no papel. Uma das vantagens da observação é que os fatos são percebidos diretamente, sem intermediação, reduzindo a subjetividade do processo de investigação social. (GIL, 2008). Para esta etapa foi formulado um roteiro baseado em uma escala, que vai de 1 a 4, sendo:

Nunca	As vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4

Pontos a serem observados	1	2	3	4
Organização da sala de aula levando em consideração o(s) aluno(s) migrante(s) surdo(s)				
1. Os alunos estão organizados individualmente				
2. Os alunos estão organizados em pares				
3. Os alunos estão organizados em grupo				
4. A sala possui cartazes com informações em Libras				
Forma de comunicação com o(s) aluno(s) migrante(s) surdo(s)	1	2	3	4
5. Comunicação oral				
6. Comunicação gestual				
7. Comunicação em Libras				

8. Comunicação visual				
9. A comunicação com aluno(s) migrante(s) surdo(s) é realizada apenas com auxílio do intérprete				
10. Os alunos ouvintes se comunicam com o(s) aluno(s) migrante(s) surdos por meio da Libras				
Estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem	1	2	3	4
11. O(s) aluno(s) migrante(s) com surdez estão organizados junto com aluno(s) ouvinte(s)				
12. O(s) aluno(s) migrante(s) com surdez estão organizados junto com intérprete apenas				
13. Os conteúdos são explicitados de forma visual?				
14. Para o aprendizado são utilizados textos, músicas, parlendas trazendo compreensão e entendimento de uma mensagem?				
15. Utiliza-se de vivências práticas para explicação dos conteúdos				
16. Há momentos de mediações pedagógicas pontuais entre o(s) surdo(s) migrante(s) e ouvintes, como levantamento de hipóteses e de reflexão sobre o texto escrito?				
17. As atividades elaboradas e utilizadas são feitas com base nas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa)?				
18. As atividades são baseadas em textos contextualizados, trazendo indicações em Língua de Sinais associadas ao texto em forma escrita?				
19. O professor utiliza de materiais ricos de estímulos visuais, assim como usa a Língua de Sinais.				
20. Realiza-se a leitura compartilhada: o professor faz a leitura de um texto enquanto o intérprete de Libras faz a tradução do texto para o(s) aluno(s) migrante(s) com Surdez.				
21. Realiza-se a leitura autônoma: o aluno migrante com Surdez, de posse de um texto já trabalhado na sala de aula, faz a leitura do texto, enquanto o produz em Libras para o professor				
22. Existe a produção de textos associados: o aluno migrante com Surdez, após ter entendimento do texto trabalhado, produz o texto na Língua Brasileira de Sinais enquanto a professora (ou intérprete) faz a				

tradução em um texto escrito (na Língua Portuguesa escrita na sua forma oficial) com as devidas correções.				
23. Ao término do conteúdo são utilizadas práticas de avaliação da aprendizagem				
24. Uso da avaliação formativa				
25. Uso da avaliação somativa				
26. São utilizados recursos alternativos para facilitar a aprendizagem do aluno migrante com surdez				
27. São utilizadas tecnologias digitais nas aulas (celular, tablet, computador, aplicativos de Libras, jogos, etc.)				
28. O professor promove atividades pedagógicas, motoras ou lúdicas e pequenos grupos ou pares, com a participação ativa do aluno migrante surdo com os demais.				
29. Em atividades das quais a ênfase é dada a fala ou ao som, são utilizados meios alternativos que incluam o(s) aluno(s) migrante(s) com surdez (língua de sinais, vídeos, cartaz, gráficos ou outros materiais de apoio visual)				
30. Com relação ao pensamento lógico matemático são organizadas experiências que possibilitem estabelecer aproximações com noções matemáticas presentes no cotidiano como: contagem, divisões, relações espaciais, formando conceitos.				
Possíveis estratégias que podem ser utilizadas nas aulas com aluno(s) migrante(s) surdo(s)	1	2	3	4
31. Atenção individualizada ao aluno migrante surdo durante o período de aula em sua carteira				
32. Conduz o aluno á lousa para resolução ou realização de atividades				
33. Utiliza-se da confecção de material pelo próprio aluno				
34. Propõe a utilização de dramatização para compreensão e fixação de conteúdos				
35. Ilustra os textos com desenhos na lousa ou figuras				
36. Utiliza materiais concretos em suas explicações				
37. Explicações em grupos pequenos				
38. Utiliza da modificação da estrutura da avaliação				

39. Realização de atividades no caderno de classe				
---	--	--	--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A OBSERVAÇÃO

**APÊNDICE H - QUADRO DE ORÇAMENTO FINANCEIRO PARA
REALIZAÇÃO DO PROJETO**

Identificação do orçamento	Tipo	Valor em Reais (R\$)
Livros	Custeio	300,00
Combustível	Custeio	200,00
Xérox	Custeio	300,00
Viagem	Custeio	100,00
Profissionais para revisar o texto para publicação	Custeio	1000,00
Encadernação do relatório final em espiral	custeio	200,00
Total em Reais (R\$):		2.100,00

ANEXOS

ANEXO A - RESOLUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

03/06/2020

SEI/UFMS - 1982201 - Resolução



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



RESOLUÇÃO Nº 61, DE 03 DE JUNHO DE 2020.

A PRESIDENTE DO COLEGIADO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais resolve:

Art. 1º Aprovar o Projeto de Pesquisa "OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI", da acadêmica Maria Elena Aquino Dutra, Curso de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero.

FABIANY DE CASSIA TAVARES SILVA



Documento assinado eletronicamente por **Fabiany de Cassia Tavares Silva**, **Coordenador(a) de Curso de Pós-graduação**, em 03/06/2020, às 14:05, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1982201** e o código CRC **662355BC**.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

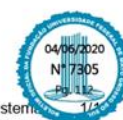
Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

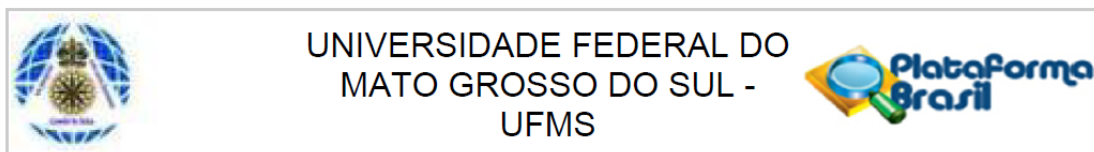
CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.007309/2020-10

SEI nº 1982201



**ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA
(CEP/UFMS)**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI

Pesquisador: MARIA ELENA AQUINO DUTRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 35857420.4.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.374.907

Apresentação do Projeto:

O projeto consiste num estudo de caso baseado em uma pesquisa qualitativa colaborativa, com a realização de observação e entrevista com os professores, objetivando verificar as práticas pedagógicas utilizadas e as dificuldades enfrentadas em sala de aula de duas escolas do município de Ponta Porã (BR) localizado na linha de fronteira com Pedro Juan Caballero que possui alunos surdos paraguaios. O objetivo geral da pesquisa é caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que não tem como língua materna o português. Serão recrutados 5 professores da rede municipal de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, que não tem como língua materna o português.

Objetivos Específicos: Identificar as práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos que se encontram dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições pesquisadas. Analisar as práticas pedagógicas nos planos de ensino do ano no que se encontram matriculados os alunos surdos. Caracterizar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e se estão pautados para os alunos surdos com outra

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.374.907

língua materna. Criar um material de apoio pedagógico para os professores com base no relatório sobre as práticas pedagógicas encontradas e as fontes teóricas pesquisadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador menciona no item riscos: "A presente pesquisa não provocará danos físicos ou psicológicos, mas dependendo de como for entrevistado poderá sentir desconforto emocional durante a discussão. Já em relação aos benefícios o pesquisador menciona: "Criação de um material de apoio com as práticas encontradas e incentivar novas pesquisas relacionadas à inclusão; provocar a busca por estudos que deem ênfase as regiões de fronteira, diminuindo assim o olhar de preconceito contra os sujeitos que residem nesta localidade que deem ênfase as regiões de fronteira, diminuindo assim o olhar de preconceito contra os sujeitos que residem nesta localidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas no processo ensino aprendizagem de estudantes migrantes surdos em escolas de Ponta Porã, localizadas próximas à linha de fronteira e que utilizam de outra língua para se comunicar. O estudo será realizado a partir da perspectiva da inclusão dos mesmos levando em consideração as diferenças linguísticas presentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente anexados.

Recomendações:

Todas as adequações deverão ser realizadas na Plataforma Brasil e no Projeto detalhado da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

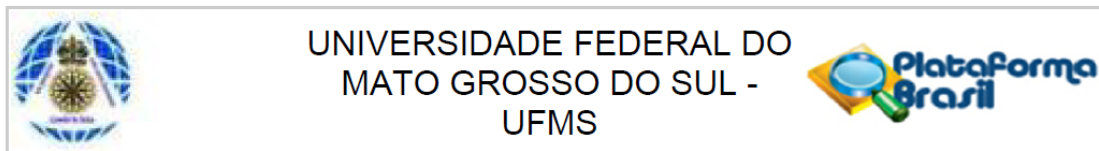
[ATENDIDO] Faz-se necessária a apresentação de uma Carta Resposta contendo as conclusões ou pendências e suas respectivas providências, abaixo relacionadas:

A pesquisadora atendeu todas as solicitações da lista de inadequações exceto o item 3 do TCLE.

Conforme o parecer anterior: foi solicitada a adequação do item 3, o seguinte trecho: O procedimento ao qual serei submetido(a) NÃO PROVOCARÁ DANOS FÍSICOS OU PSICOLÓGICOS.

De acordo com Resolução 466 de 2012, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.374.907

analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.

Recomendação na redação do item 3: O procedimento ao qual serei submetido(a) poderá provocar um risco mínimo, como: constrangimento e desconforto durante a realização da pesquisa. O participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. O pesquisador se portará com objetividade e respeito aos seus pontos de vista na entrevista e durante as observações. Caso seja necessário, o(a) participante poderá ser encaminhado para o Serviço de Atendimento Pedagógico Municipal e/ou para o serviço de saúde da localidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam as medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.374.907

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1565807.pdf	07/10/2020 12:56:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_adequado.pdf	07/10/2020 12:50:33	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	Carta_de_atendimento_a_pendencias_do_tcle.pdf	07/10/2020 12:41:35	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_com_adequacao_do_tcle_realizado.pdf	07/10/2020 12:39:48	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_adequado.pdf	27/08/2020 00:42:01	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_observacao_pratica_pedagogica.pdf	27/08/2020 00:18:01	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	Atendimento_as_pendencias.pdf	26/08/2020 23:53:27	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_com_adequacoes_sollicitadas.pdf	26/08/2020 23:52:15	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	Autorizacao_de_maria_leny_klais_para_realizacao_de_pesquisa.pdf	26/08/2020 23:50:30	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	Autorizacao_de_realizacao_de_pesquisa_na_escola_manoel_martins.pdf	26/08/2020 23:49:17	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Maria_Elena_Aquino_Dutra.pdf	11/07/2020 00:30:02	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	SEI_UFMS_61_aprovacao_projeto_PPG_Edu.pdf	11/07/2020 00:13:50	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Outros	Solicitacoes_feitas_para_realizacao_projeto.pdf	11/07/2020 00:02:48	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_projeto.pdf	10/07/2020 23:58:32	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	10/07/2020 13:45:46	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_pesquisa_escola_polo_municipal_joao_carlos_pinheiro_marques.pdf	08/07/2020 13:35:01	MARIA ELENA AQUINO DUTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ˆ Prédio das Pró-Reitorias ˆ Hércules Maymone ˆ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.374.907

Não

CAMPO GRANDE, 02 de Novembro de 2020

Assinado por:
Jeandre Augusto dos Santos Jaques
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br