

Concepção de docentes acerca da inclusão dos alunos surdos em uma escola regular de ensino no município de Guarabira, Paraíba

Vanessa Carvalho da Silva Souza ^[1], Maria Clerya Alvino Leite ^[2]

[1] vanessinhavanlui22@hotmail.com. Secretária Municipal de Educação do município de Araruna, Paraíba. [2] clerya.alvino@ifpb.edu.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Patos.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo investigar quais as concepções dos docentes acerca da inclusão de alunos surdos em uma escola regular no município de Guarabira/PB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que contou com a participação de dois docentes com experiência no trabalho com alunos surdos do sistema regular de ensino: um professor de Libras que atua junto à equipe de Atendimento Especializado, ministrando curso de Libras, quando há oferta na matriz curricular e outro professor que atua em sala de aula comum. Os docentes responderam um questionário virtual composto por 10 questões sobre inclusão educacional de alunos surdos no ensino regular. Dentre os principais resultados, destaca-se que: apesar de a escola pesquisada ser um centro de referência no atendimento especializado, os alunos surdos que ali estão matriculados ainda enfrentam dificuldades na efetivação da inclusão social, obstáculo que se apresenta, exclusivamente, em decorrência da falta de domínio da Libras pelos profissionais que compõem a escola. Há uma centralização na figura do profissional intérprete, que acaba por se responsabilizar por toda a interação social dos alunos surdos com os professores. Ao final do estudo, conclui-se que há necessidade de uma maior compreensão da cultura surda, bem como da inserção do ensino bilíngue como conteúdo curricular obrigatório, tendo assim a possibilidade de efetivar, de forma mais precisa, aquilo que está disposto em Lei, implicando na inclusão escolar dos alunos surdos.

Palavras-chave: Concepção docente. Educação inclusiva. Inclusão escolar. Pessoas surdas.

ABSTRACT

The research aims to investigate what are the teachers' conceptions about the inclusion of deaf students in a regular school in the city of Guarabira/PB. It is exploratory qualitative research that included the participation of two teachers who have experience with working deaf students in the regular education system: a Libras teacher who works with the Specialized Care team, teaching a Libras course, when there is offer in the curriculum; and another teacher who works in the common classroom, as well as in the role of interpreter. Teachers answered a virtual questionnaire composed of 10 questions about the social inclusion of deaf students in regular education. Among the main results, it is highlighted that, despite the school being researched as Reference Center in specialized care, deaf students who are enrolled there still face difficulties in realization of social inclusion, an obstacle that is presented itself, exclusively, due the lack of mastery of Libras by the professionals who make up the school. There is a centralization in the figure of the professional interpreter, who ends up being responsible for all the social interaction of deaf student with teachers. At the end of the study, it is concluded that there is a need for a greater understanding of deaf culture, as well as the inclusion of bilingual education as mandatory curricular content, thus having the possibility to implementing, in a more precise way, what is provided in Law, implying the school inclusion of deaf students.

Keywords: Deaf people. Inclusive education. School inclusion. Teaching conception.

1 Introdução

O presente trabalho se constitui numa pesquisa de campo que teve por finalidade a investigação das concepções de inclusão dos alunos surdos na realidade da prática docente, no contexto da sala de aula regular, como também as dificuldades enfrentadas pelos professores dentro da temática em foco.

A Educação Inclusiva tem sido uma das grandes questões refletidas, principalmente após os anos de 1990, com a realização de eventos mundiais que deram origem à perspectiva de inclusão educacional, como a Conferência de Educação para Todos (1990) e a Conferência de Salamanca (1994). No Brasil, desde o final dos anos 1980, especialmente após a promulgação da Constituição Federal, é assegurado o direito de todos à educação (BRASIL, 1988), fato que vai ser consolidado com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013).

Apesar de assegurado o direito de todos à educação, desde os anos de 1980, a trajetória da educação especial e inclusiva, no Brasil, anda a passos lentos, pois a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) só foi implementada no ano de 2008 (BRASIL, 2008). No ano passado, foi publicado o novo documento que trata da implementação da PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), e que tem por objetivo oferecer orientações para a implementação da PNEE 2020. Na concepção da PNEE 2020, “todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos” (BRASIL, 2020).

Quanto às diretrizes da educação inclusiva para surdos, são encontrados os mesmos obstáculos, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a língua oficial de comunicação das pessoas surdas no Brasil, só foi reconhecida oficialmente em 2002, pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), sendo que a Libras enquanto componente curricular obrigatório na formação docente, só foi regulamentada no ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Este trabalho parte do pressuposto da inclusão escolar como pensamento da educação de surdos no ensino regular, de modo a compreender que efetivar a inclusão, na prática docente, é modificar práticas, currículo escolar, metodologias, avaliação, dentre outros aspectos, para que, de fato, ocorra a

real inserção dos alunos surdos e a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

O redirecionamento de práticas educativas para atender um público que necessita de atendimento especializado pode gerar resistência por parte de alguns professores na aceitação desses alunos, fato este que gera controvérsias na educação inclusiva, conforme destacado por Cavalcante, Soares e Santos (2013). Quando se situa, especificamente, a realidade de alunos surdos, o que se observa é um distanciamento na relação entre professor e aluno, devido à falta de aquisição do conhecimento de Libras, ocasionando um déficit na interação comunicativa e consequente exclusão daquele, o qual fica isolado na relação com o intérprete (SANTIAGO, 2020), ou seja, a inclusão é imposta sem que a escola esteja devidamente adaptada.

Mediante a realidade imposta às escolas regulares, e sendo os professores os principais protagonistas no ensino-aprendizagem de alunos surdos, questiona-se: qual a concepção acerca da inclusão dos alunos surdos na prática docente em uma escola no município de Guarabira/PB? Quais os principais desafios?

A pesquisa indicada neste artigo se trata de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que buscou, por meio de um questionário, identificar concepções acerca da inclusão educacional dos alunos surdos, a partir da experiência de uma escola regular situada no município de Guarabira/PB.

O interesse pelo estudo vem da aproximação com o campo de pesquisa, bem como do reconhecimento da sua importância e da necessidade de aprofundamento em estudos que buscam compreender como a educação das pessoas surdas vem sendo efetivada no âmbito dos novos paradigmas de educação inclusiva, tendo em vista que a prática, às vezes, se distancia da realidade. Neste sentido, é necessário que os profissionais da educação, em geral, estudem e entendam de fato as peculiaridades que perpassam a educação dos alunos surdos, para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize apesar dos desafios enfrentados.

Assim, essa pesquisa teve por objetivo investigar qual a concepção dos docentes acerca da inclusão dos alunos surdos em uma escola regular no município de Guarabira/PB. Para tanto, elenca-se como objetivos específicos: (i) verificar, na concepção dos docentes, o que a escola pode fazer para acolher os alunos surdos de modo que haja a inclusão destes em uma sala de aula comum; (ii) demonstrar a importância

de um trabalho bilíngue na prática pedagógica dos professores que atuam com alunos surdos em turma de ensino regular e em sala de recursos, no espaço escolar; (iii) identificar como os docentes utilizam os recursos didáticos para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes; e, (iv) detectar as principais dificuldades da prática docente acerca da inclusão educacional dos alunos surdos no ensino regular.

2 Referencial teórico

2.1 O percurso da educação inclusiva de pessoas surdas no ensino regular

A trajetória histórica da educação das pessoas surdas passou por diversas fases até que estas conquistassem as suas inserções sociais e educacionais, bem como a garantia de seus direitos. Durante muitos séculos, os surdos foram excluídos socialmente, sendo invisibilizados pelo Estado e pela sociedade em geral, sem possuírem o direito de frequentar as unidades regulares de ensino (STROBEL, 2008).

Na Antiguidade, os surdos e demais pessoas com deficiência eram considerados aberrações, obras do mal, portanto inúteis e passíveis de perderem a vida. As crianças que nasciam com essa deficiência eram condenadas ao abandono e/ou a morte. Na Idade Média, o olhar para deficiência passa a ser relacionado ao misticismo, ao ocultismo e a religiosidade. Strobel (2008) destaca que nesse período as pessoas surdas eram vistas como seres inferiores aos demais, uma vez que, por sua deficiência, não conseguiam confessar os seus pecados com palavras e, portanto, não teriam acesso a Deus e a salvação divina. Ao findar a Idade Média, no início do Renascimento, a deficiência auditiva passou a ser vista pela ciência, especialmente pela Medicina, fato que contribuiu com o fim da estigmatização social apregoado à época (CASTRO, 1986).

O período compreendido entre o século XVI e o século XVII foi um marco na história dos surdos, sendo um avanço até então sem precedentes, pois foram criadas escolas para o atendimento educacional, o que acarretou em uma maior visibilidade deste público e, conseqüentemente a conquista da emancipação e cidadania. Além de terem sido desenvolvidos estudos importantes de cientistas como Girolamo Cardano

(1501-1576), do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520- 1584) e do Juan Pablo Bonet (1579-1629). Segundo Sacks (1989) *apud* STROBEL (2008, p. 84):

[...] a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Segundo Mori e Sander (2015), países da Europa, como França e Alemanha, bem como os Estados Unidos foram pioneiros na educação de surdos, por meio da língua de sinais. Todavia, em 1880, a proibição da utilização da língua de sinais na educação de surdos, pelo Congresso de Milão, representou um grande retrocesso, criando assim, um déficit no ensino e aprendizagem daquelas pessoas que passaram anos sob imposição da língua oral, pois a oralização passou a ser o único método educacional aceitável, até meados do século XX.

No Brasil, o debate sobre educação de surdos chega mais tardiamente, por volta da metade do século XIX, através do professor francês Eduard Huet e sua esposa. A convite do imperador Dom Pedro II, funda-se a primeira escola para surdos na data de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Segundo Strobel (2008, p. 90):

Foi no Instituto que os iniciadores da educação dos surdos de diversos estados buscaram a formação na área, e também lá que os ex-alunos surdos difundiram a mistura da LSF - língua de sinais francesa - com os sinais já usados pelo povo surdo brasileiro, originando a Língua Brasileira de Sinais, também chamada de Libras.

No Brasil, apenas no século XX se retoma os diálogos sobre a educação de surdos na perspectiva da língua de sinais, principalmente pela corrente educacional filosófica denominada de "comunicação total" (MORI; SANDER, 2015). Na década de 1980, as escolas especiais voltam a introduzir lentamente a língua de sinais, sobretudo no contexto de intensificação dos debates sobre inclusão social de pessoas com deficiência (BARBOSA, 2011).

2.2 Educação Especial e o novo paradigma de inclusão

A educação especial, conforme o Decreto nº 10.502/2020, é definida como: uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

O debate da inclusão educacional, no Brasil, se inicia ainda na década de 1980, com a instituição da CF/1988, sendo consolidada posteriormente a partir das diretrizes educacionais delineadas em nível mundial, especialmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência de Salamanca (1994).

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 208, inciso III, o dever do Estado com a educação inclusiva, de modo a garantir o “Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No que diz respeito aos eventos mundiais, esses foram fundamentais para o redirecionamento da educação brasileira a partir da perspectiva da inclusão escolar. Com a realização da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien (1990), fica estabelecida a equidade social como pilar básico da educação e o compromisso na luta para eliminar o preconceito e a discriminação de qualquer natureza, no âmbito da escola. É no documento da Conferência de Jomtien que, ao dissertar sobre a universalização do acesso e a promoção da equidade, se estabelece a necessidade de educação especializada para portadores de deficiência. Segundo o documento, é preciso a adoção de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990). O compromisso com a educação inclusiva é fortalecido com a Declaração de Salamanca (1994), que cobra das entidades governamentais, políticas de atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular, por meio da concepção da escola inclusiva.

Com base no ideal de inclusão escolar advindo das diretrizes mundiais, implementadas a partir da década de 1990, e na busca por sanar as desigualdades no sistema educacional das pessoas com deficiência, o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), por meio do Decreto nº 6.949/2009, comprometendo-

se com a criação de estratégias que visam assegurar a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino em todos os níveis, sendo salvas de qualquer tipo de exclusão em razão deste fator (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017).

2.2.1 Inclusão e a oferta de Atendimento Educacional Especializado

Em 2015, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a) ganha caráter de Lei. A Lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Ao delegar o direito à educação de pessoas com deficiência, a lei estabelece como princípio a perspectiva dos direitos humanos, do conceito de cidadania e do reconhecimento das diferenças, bem como, na perspectiva afirmada pela “educação para todos” ou educação para a diversidade, com igualdade de condições no acesso, permanência e participação no ensino-aprendizagem no sistema escolar.

Estabelece, portanto, o dever do Estado em garantir políticas públicas de acesso e permanência por meio de fomento do sistema educacional inclusivo, e “da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015) por meio do AEE.

Nesse sentido, o novo paradigma de educação especial tornou-se complementar ou suplementar ao ensino regular e não substitutivo com a constituição do AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais, surgindo, portanto:

[...] como função complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009b, p. 1).

As atividades do AEE incluem programas ou projetos de enriquecimento curricular, ensino da Libras e trabalho com a tecnologia assistiva. Salienta-se, contudo, que o AEE deve ser articulado à proposta pedagógica do ensino regular, ou seja, não substitui a atividade do professor, apenas complementa o processo de escolarização, considerando as dificuldades apresentadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

A educação especial passou a ser definida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devendo disponibilizar os recursos necessários para o atendimento especializado em busca de complementar e aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo nesse caso, o público atendido nas salas de recursos multifuncionais (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

De acordo com o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o atendimento especializado pode ser realizado na instituição em que o aluno está matriculado ou em outro sistema regular. Assim, as salas de recursos multifuncionais são uma estratégia para a garantia de um melhor ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência dentro da proposta de uma educação inclusiva, na qual se encontram os alunos surdos (BRASIL, 2009b).

Portanto, essas orientações definem a inserção do AEE nos sistemas regulares de ensino, uma vez que o Estado brasileiro teve que se mobilizar para atender às diretrizes voltadas para o atendimento educacional desse público, sobretudo, após os avanços no contexto da educação inclusiva no País, especificamente quanto à população surda, quando se tem: o reconhecimento de Libras, a garantia da presença de intérpretes na sala de aula e a obrigatoriedade da formação de professores no ensino de Libras.

2.3 Inclusão de alunos surdos no ensino regular e a prática docente: perspectiva e desafios atuais

No que concerne à educação de alunos surdos, o debate se dá quase que exclusivamente sobre o reconhecimento da Libras e sua inserção no âmbito escolar. A Libras foi reconhecida como marco legal no ano de 2002. Por meio da Lei nº 10.436/2002, passou a ser entendida como linguagem visual e motora, constituindo “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Em 2005, por meio do Decreto nº 5.626/2005, a Libras, segundo art. 3º, passa:

[...] a ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino,

públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” [...] § 1 Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005)

No que concerne ao direito à educação das pessoas surdas, a Lei nº 13.146/2015 assegura sistema escolar inclusivo com a oferta de educação bilíngue, sendo a Libras a primeira língua, seguido da língua portuguesa na modalidade escrita. A referida Lei complementa ainda sobre a obrigatoriedade da oferta do AEE para pessoas surdas por meio de tradutores e intérpretes, estes responsáveis pela comunicação com o aluno surdo matriculado no sistema regular de ensino. Há de se destacar que onde houver aluno surdo matriculado em escola regular, este usufrui o direito de ter um intérprete à disposição para qualificar a sua aprendizagem (BRASIL, 2015). Além disso, a oferta do ensino da Libras se dá mediante uso de recursos de tecnologia assistiva “de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2015, on-line).

Compreende-se que as conquistas legais instituídas para inclusão da pessoa surda são marcos significativos no processo de inclusão social destas, no entanto, é necessário aprofundar as discussões sobre a inclusão social e educacional desse público e observar, na prática, o processo de ensino e aprendizagem, considerando que há estudos que demonstram as suas controvérsias.

Partindo das reflexões sobre a trajetória da educação de pessoas surdas e a concretização do novo modelo de política educacional inclusiva, é necessário avançar nas discussões acerca da prática docente, considerando que os professores são os principais protagonistas para contribuição e efetivação da educação inclusiva. Daí a importância de compreender qual concepção norteia os docentes, e quais os principais desafios de aplicação desta educação, se assim houver, para com os alunos surdos, no contexto do ensino regular. A educação da pessoa surda envolve aspectos que vão além do ensino da Libras como primeira língua, atravessando as questões do respeito a sua identidade, a cultura e ao modo particular de vivenciar o mundo desse público. Dentro

dessa perspectiva, o processo de inclusão da criança surda é um grande desafio, uma vez que ele deve dar conta não só da sua inserção efetiva no grupo, mas também a necessidade de adequar o ensino de modo que ele respeite a diversidade sociolinguística da criança.

O estudo realizado por Pinto (2015) sobre prática docente inclusiva na perspectiva da educação infantil demonstrou que o conhecimento teórico-metodológico acerca das questões da inclusão escolar é primordial para fomentar um compromisso social, por parte dos professores, na prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil. A autora concluiu, entretanto, que, muito embora houvesse uma perspectiva de educação inclusiva no corpo docente, a formação continuada acerca das questões da inclusão era deficitária. Tal fato dificultava a compreensão da necessidade de adequação do planejamento, de modo a contemplar recursos específicos para as crianças com deficiências, por parte de alguns docentes do ensino regular.

Ao referir-se especificamente à condição dos alunos surdos na educação inclusiva, observa-se que um dos grandes entraves está em manter a mesma qualidade do AEE no ensino regular, isto porque, muitos professores não possuem a formação adequada para o atendimento desses alunos, fato este que decorre da inadequação da prática pedagógica, como destacado por Cavalcante, Soares e Santos (2013), ao pontuarem a realidade de uma docente que utilizava os mesmos métodos para crianças ouvintes e não ouvintes.

Outra dificuldade pontuada no estudo de Silva, Silva e Cardoso (2018) está na falta de conhecimento da Libras por parte dos professores do ensino regular, gerando um distanciamento dos alunos surdos na relação professor-aluno, transferindo a carga educacional quase que exclusivamente para o intérprete. Diante desse cenário, é que os autores defendem a importância de se pensar um projeto de escola bilíngue que atenda toda a comunidade escolar. O estudo de Santiago (2020) também destaca o déficit no domínio da Libras nas escolas regulares, por parte dos professores. O contato é restrito e “as professoras regentes não conseguem estabelecer uma comunicação mínima com os alunos surdos” (SANTIAGO, 2020, p. 5). Nesse sentido, também não há formação continuada para professores, o que é considerado um fator agravante na questão.

O estudo de Oliveira e Figueiredo (2017) também aponta problemas e desafios quanto às questões linguísticas e psicossociais dos alunos surdos, uma

vez que existem especificidades na aquisição da Libras que são ignoradas e muitas vezes a língua de sinais é utilizada apenas na mediação entre os alunos surdos e o intérprete.

Embora haja intérpretes de Libras para mediar a comunicação, esses profissionais não conseguem atender às demandas linguísticas e nem tradutórias necessárias ao desenvolvimento educacional dos alunos surdos, pois não cabe exclusivamente aos intérpretes mediar o processo de aprendizagem desses alunos (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017, p. 180).

Os autores também defendem a educação bilíngue como uma opção possível para resolução dessas questões, contudo, sendo compreendida a partir de uma nova perspectiva que eleve a importância da língua de sinais em relação à língua oral portuguesa, sendo necessária uma integração entre a Libras e o português, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017). Segundo Macedo e Santana (2020, p. 68):

Ao falar em educação inclusiva para surdos, é necessário discutir o método bilíngue de ensino. A educação bilíngue visa uma educação que valoriza a cultura e a linguagem dos diferentes sujeitos inseridos em uma sociedade. É através da educação que é possível formar sujeitos para a sociedade, sempre buscando se atualizar e adaptar à realidade de cada aluno, para que as necessidades possam ser atendidas.

Tomando como ponto de partida os problemas enfrentados para inclusão escolar das pessoas surdas na prática docente, esta muitas vezes deficitária, como foi demonstrado nos estudos citados, é que buscou-se, a partir de um estudo exploratório, se aproximar da realidade docente de uma escola de perspectiva inclusiva, situada no município de Guarabira/PB, para identificar quais as concepções que norteiam a prática docente dos professores que atuam com alunos surdos, como também os principais desafios encontrados na prática pedagógica.

3 Métodos

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa possibilita o contato direto e de longa duração, do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, com a finalidade de que os fatos e os acontecimentos possam ser

descritos e depois interpretados. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa pode ser entendida da seguinte maneira:

Responde a questões muito particulares [...] ela trabalha como universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Com base nessa citação, percebe-se que a pesquisa qualitativa é a mais indicada para investigar, analisar e interpretar a realidade dos fatos; demonstrando que a realidade e o sujeito são elementos inseparáveis, pois o investigador procura espaço para fazer um levantamento de forma clara, relacionando-o ao fenômeno estudado.

Quanto aos objetivos, tratou-se de um estudo exploratório. Para Silveira e Córdova (2009) a pesquisa exploratória é mais flexível, tendo em vista que é usada quando se tem por finalidade reunir informações novas sobre determinado tema, o qual ainda não se tem conhecimento de campo. Tratou-se de uma pesquisa de caráter aproximativo de reconhecimento de campo empírico, que até então não tinha sido explorado por parte do pesquisador, portanto, “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Quanto aos procedimentos técnicos, tratou-se de uma pesquisa do tipo levantamento de campo (quando pessoas são interrogadas diretamente sobre um assunto) (GIL, 2017). Pelo quantitativo do público-alvo da pesquisa, relatado mais adiante, seria recomendado fazer um estudo de caso – um estudo profundo e exaustivo de maneira a permitir seu amplo e detalhado conhecimento. Contudo, tal tipo de estudo não foi possível, em virtude da pandemia pelo novo coronavírus – visto que, os estudos de casos executados com rigor requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados (fontes documentais, entrevistas/questionários e observações) (GIL, 2017). Destas, somente foi possível a realização de uma técnica de coleta de dados devido ao fechamento das escolas e a impossibilidade de qualquer tipo de contato presencial com gestores, professores e discentes, o questionário online.

3.1 A escolha do campo de estudo

A instituição pública na qual foi realizada essa pesquisa é uma Escola Municipal – o Centro Educacional Edivardo Toscano – localizada no Bairro do Rosário, no município de Guarabira- PB. A instituição foi escolhida por ser uma referência no AEE de pessoas com deficiência, dentre elas, pessoas surdas. A escola atende 31 alunos com deficiência, em um total de 351 alunos matriculados. Dentre eles, existem três surdos (um estuda no horário matutino e dois estudam no horário vespertino). Esses alunos contam com três intérpretes e dois professores com capacitação em Libras.

3.2 Participantes da pesquisa

O público alvo dessa pesquisa foram os docentes que atuam na referida escola e que protagonizam a prática docente com alunos surdos no ensino regular. É preciso salientar que, devido ao atual cenário pandêmico da COVID-19, foi difícil estabelecer contato com os professores, uma vez que a visita presencial à escola foi impossibilitada. Assim sendo, contou-se com a participação daqueles que se dispuseram voluntariamente a responder o questionário. Além disso, o mês de coleta de dados compreendeu o fim do período letivo, o que dificultou ainda mais o contato com os profissionais da escola. O estudo contou com a participação de dois professores do ensino regular que têm experiência com alunos surdos: um docente de Libras que atua junto a equipe de AAE, ministrando curso de Libras, quando há oferta na matriz curricular, e um docente que atua em sala de aula comum. Sendo assim, por tratar-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, o número dos participantes não tem importância, visto que não se tem como propósito fazer uma generalização dos resultados, mas sim, o de proporcionar uma visão global do problema, na tentativa de compreender o fenômeno de estudo por meio da coleta de dados narrativos.

Considerando que a escola é referência na oferta de educação inclusiva, com 31 alunos matriculados com necessidades especiais, busca-se saber qual a concepção dos docentes acerca da inclusão, tomando especialmente a condição dos alunos surdos matriculados na instituição.

3.3 Instrumento da pesquisa

O instrumento utilizado para a realização da coleta de dados foi um questionário virtual destinado aos docentes de ensino fundamental que atuam com alunos surdos. O questionário foi dividido em duas partes, sendo a primeira destinada a identificação do perfil pessoal e profissional e a segunda às questões específicas ao objeto de estudo (com oito questões abertas e duas de múltipla escolha/dicotômicas) indagando sobre a perspectiva do professor acerca da inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino (APÊNDICE), bem como, questiona sobre possíveis dificuldades na prática docente.

Segundo Gil (2017, p.128), o questionário pode ser estabelecido:

Como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas e sem a presença do pesquisador, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e etc.

3.4 Procedimento para coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre o final do mês de novembro e o início de dezembro de 2020. Devido ao momento de pandemia vivenciado, todo o contato foi realizado virtualmente, a priori, com a diretora da instituição pesquisada, no qual se apresentou a proposta do trabalho de pesquisa. Após este contato, aquela disponibilizou o número de telefone dos professores, pelo qual se entrou em contato via aplicativo de mensagens. Na ocasião, os docentes foram convidados a preencher um questionário, elaborado via *Google Forms*, que foi disponibilizado por meio de um link por telefone. O TCLE foi enviado junto ao formulário do Google, sendo que, este somente foi liberado, após o participante aceitar participar da pesquisa, mediante o clique no botão de ciência.

3.5 Análise dos dados

Os dados do perfil pessoal e profissional foram apresentados em forma de tabela e os dados específicos ao objeto do estudo foram apresentados na forma de quadros e analisados mediante a descrição das falas dos participantes e discutidos de acordo com a literatura.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa está em conformidade com a Resolução nº 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016). O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) por meio do parecer nº 4.421.560. O caráter ético da pesquisa foi respeitado de modo a assegurar o sigilo e/ou anonimato em relação às respostas obtidas dos participantes. Os riscos a que os participantes estiveram expostos foram mínimos e os benefícios superaram os riscos, dada a importância das informações prestadas e sua contribuição para promover uma reflexão sobre o desenvolvimento do processo de inclusão escolar dos alunos surdos nas redes de ensino regular.

4 Resultados e Discussão

A pesquisa contou com a participação de dois professores que atuam Centro Educacional Edivardo Toscano, situado no município de Guarabira/PB. Ambos atuam em salas de aula comum, bem como, possuem experiência em Libras, sendo um deles, professor desta disciplina na escola, atuando ora como intérprete, ora como docente que compõe o quadro de Atendimento Especializado, dando aulas de Libras na instituição, quando a mesma oferece esse curso como conteúdo na matriz curricular. O segundo professor também tem experiência com alunos surdos, atuando na sala de aula comum, mas também exerce função de intérprete em um outro horário. Tomando como ponto de partida a experiência dos professores com a inclusão de alunos surdos busca-se saber qual a concepção dos docentes acerca disto, observando a realidade do sistema regular de ensino e os principais desafios que se apresenta. Na Tabela 1 (página seguinte) são indicados o perfil pessoal e profissional dos participantes.

Ao analisar o perfil dos docentes, averigua-se que ambas são do sexo feminino, possuem faixa etária acima dos 30 anos e têm experiência na docência, de forma geral, de mais de dez anos de atuação, assim como na educação de surdos. A professora I possui 18 anos de experiência docente, sendo 13 anos dedicados à educação de surdos. A professora II possui 12 anos de experiência docente e 11 anos de dedicação ao ensino com os surdos.

Tabela 1 – Perfil pessoal e profissional dos docentes pesquisados. Centro Educacional Edivardo Toscano, Guarabira, Paraíba, Brasil, nov./dez. 2020

Variáveis	Nº	%
Sexo		
Feminino	2	100%
Idade		
32 anos	1	50%
41 anos	1	50%
Situação conjugal		
Casada	1	50%
Solteira	1	50%
Experiência com alunos surdos		
Sim	2	100%
Grau de escolaridade		
Graduação	2	100%
Especialização	1	50%
Total de respondentes	2	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2020

Ao adentrar nas questões específicas sobre o objeto de estudo, realizou-se dez questões. A priori, apresentou-se uma afirmativa para que os docentes pudessem emitir sua opinião a respeito. Pediu-se para que os participantes se posicionassem na seguinte afirmativa: “Os alunos surdos devem frequentar o sistema regular de ensino, porque é um cidadão com os mesmos direitos que qualquer outro. Ele necessita de um modelo orientador linguístico nacional, pois é no ambiente dos ouvintes que ele viverá sempre. Considerando essa afirmação, para a inclusão dos alunos surdos em sala de aula comum, na sua opinião, o que a escola pode fazer para acolher esse aluno?”

Tal afirmativa é voltada para identificar a perspectiva de inclusão escolar, por parte dos professores. Os docentes (Quadro 1) trazem perspectivas diferentes sobre o questionamento destacado:

O professor I destaca a importância da tecnologia assistiva, especialmente no que concerne ao material visual em Libras. Também pontua o intérprete como essencial para o acolhimento do aluno na escola, ainda mais quando se tem por vista que um dos maiores desafios da inclusão dos alunos surdos é a comunicação com os ouvintes, como verificado nos estudos de Oliveira e Figueiredo (2017), Silva, Silva e Cardoso (2018) e Santiago (2020).

Quadro 1 – Acolhimento dos alunos surdos no sistema regular de ensino na perspectiva docente. Centro Educacional Edivardo Toscano, Guarabira, Paraíba, Brasil, nov./dez. 2020

Professor I - Professor de Libras e intérprete
“Preparar o ambiente com material visual em Libras e dispor de intérprete”.
Professor II - Professor de sala de aula comum e intérprete
“Antes de qualquer coisa teria que ter uma preparação desse aluno antes de ir para sala de aula, muito deles nem sabe a sua língua materna (Libras), não pode só jogar o aluno na sala e fingir que está tudo certo que a inclusão está acontecendo”.

Fonte: dados da pesquisa, 2020

Já o professor II aponta outra problemática importante, o fato de os alunos surdos não obterem domínio da própria língua materna – a Língua de Sinais – muitas vezes chegando à escola sem saber se comunicar com os intérpretes. A questão destacada pelo professor é observada por Macedo e Santana (2020, p.75), quando os autores compreendem que:

Diante do processo histórico da educação bilíngue, a educação do surdo no Brasil ainda não faz parte da realidade dos mesmos, não da maneira que deveria ser, com uma educação voltada para o uso da sua língua materna, língua esta que valorize sua cultura e sua identidade.

Devido ao déficit de aquisição da Libras pelos próprios alunos surdos, bem como a população em geral, é imprescindível que esta língua seja inserida no contexto escolar, daí a importância da proposta de educação bilíngue. Pensar o bilinguismo na escola regular é uma forma de inserir duas culturas neste âmbito, transformando a escola em um espaço para atender a todos (MACEDO; SANTANA, 2020). Segundo Azevedo e Alencar (2021), ser bilíngue significa fazer uso de duas ou mais línguas diferentes com a mesma fluência, podendo ser adquirida qualquer língua de vários lugares e em várias situações, como, por exemplo, em casa com a família e amigos.

Ao analisar as demais questões sobre a inclusão escolar dos alunos surdos no sistema regular, os resultados são apresentados de acordo com o Quadro 2, para uma melhor visualização dos dados obtidos:

Quadro 2 – Perspectiva de inclusão escolar no sistema regular de ensino, segundo os docentes (o uso da Libras, interação professor x aluno, recursos didáticos). Centro Educacional Edivardo Toscano, Guarabira, Paraíba, Brasil, nov./dez. 2020

Professor I - Professor de Libras e intérprete	
Sobre a inclusão social de pessoas surdas no sistema regular de ensino	“Antes eu não concordava, mas depois da experiência de inclusão, vejo necessária”.
Considera importante a Língua Brasileira de Sinais?	“Com certeza. A língua de sinais é a primeira língua da pessoa com surdez, portanto, precisa ser o foco na escola”.
Como ocorre o contato/ interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?	“Quando o ambiente é trabalhado a inclusão ocorre naturalmente a parceria de surdo/ouvinte”.
Os recursos didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes?	“Sim. Porém, alguns recursos didáticos precisam estar voltados a língua de sinais. o intérprete faz essa relação”.
Professor II - Professor de sala de aula comum e intérprete	
Sobre a inclusão social de pessoas surdas no sistema regular de ensino	“Acho que é faz de conta, muitos alunos surdos não estão preparados para estar em uma sala de aula regular”
Considera importante a Língua Brasileira de Sinais?	“Sim, pois se todos tivesse um certo domínio a comunicação do surdo com o ouvinte seria natural e o aprendizado seria bem melhor”
Como ocorre o contato/ interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?	“Na maioria das vezes bem pouca interação, pois os ouvintes não conseguem se comunicar por não terem conhecimento em Libras”
Os recursos didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes?	“Não, os recursos didáticos não são adaptados para os surdos, o único recurso é o intérprete”

Fonte: dados da pesquisa, 2020

Observa-se que a língua de sinais aparece como questão prioritária no atendimento das pessoas surdas; sem ela o aluno não se comunica, como ressaltado pelos professores. Estudo bibliográfico recente trouxe algumas discussões sobre o bilinguismo, enfatizando que é de extrema importância a criança surda aprender, inicialmente, a língua de sinais, visto que é a sua língua natural e, posteriormente, aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita (AZEVEDO; ALENCAR, 2021).

Acontece que a falta de comunicação entre surdos e ouvintes, no âmbito da escola regular, aparece como um dos principais obstáculos para a inclusão, isto porque, por vezes, há resistência para efetivação da inserção de pessoas surdas na escola, devido à falta de estrutura e de ambiente adequado para esse público (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013; PINTO, 2015).

Os alunos são inseridos no sistema regular, mas em contrapartida não se oferece as condições adequadas para que este obtenha êxito de aprendizagem, fato que ocasiona a inadequação pedagógica por parte do docente e o distanciamento na relação professor-aluno, isolando o aluno apenas na relação com o intérprete (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017; SANTIAGO, 2020)

No caso da instituição pesquisada, ambos os professores reconhecem que a comunicação da escola ainda é bastante centrada na figura do intérprete, sendo este profissional a principal ponte entre surdos e ouvintes, fato este também observado na revisão de literatura. Segundo o professor I, um ambiente bem trabalhado contribui significativamente para boa inserção de alunos surdos. Entretanto, segundo o professor II, os ouvintes não conseguem se comunicar por não dominarem o conhecimento de Libras.

No que concerne as principais dificuldades e potencialidades dos alunos surdos (Quadro 3), há controvérsias nas respostas. Para o professor I, os alunos possuem mais dificuldades em exatas enquanto que, para o professor II, essa disciplina é a que eles mais se dão bem. O professor I destaca que os alunos surdos são bastante esforçados e o professor II retoma a questão da falta de materiais adequados como principal dificuldade:

Quadro 3 – Dificuldades e potencialidades dos alunos surdos na perspectiva docente.

Centro Educacional Edivardo Toscano, Guarabira, Paraíba, Brasil, nov./dez. 2020

Professor I - Professor de Libras e intérprete	
Apresenta dificuldades para ensinar aos alunos surdos?	“Em algumas situações sim, principalmente nas disciplinas de exatas”
Quais potencialidades os alunos surdos apresentam?	“São super esforçados, quando não apresentam outra deficiência”
Professor II - Professor de sala de aula comum e intérprete	
Apresenta dificuldades para ensinar aos alunos surdos?	“Às vezes, a falta de fontes para buscar materiais para ser repassado para os surdos”.
Quais potencialidades os alunos surdos apresentam?	“Eles se dão bastante bem em exatas”.

Fonte: dados da pesquisa, 2020

Quadro 4 – Função da Libras e do profissional intérprete para inclusão escolar na perspectiva docente.

Centro Educacional Edivardo Toscano, Guarabira, Paraíba, Brasil, nov./dez. 2020

Professor I - Professor de Libras e intérprete	
Há intérprete educacional em Língua de Sinais no ambiente escolar?	“Sim”
Qual a sua opinião sobre a importância desse profissional?	“Essencial para estabelecer a comunicação”
Tem conhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais)? Qual sua fluência?	“Sim, fluência boa”.
A disciplina de Libras viabiliza a inclusão de surdos na sociedade?	“Sim, quando a escola trabalha a disciplina de Libras facilita a comunicação com os demais alunos”
Professor II - Professor de sala de aula comum e intérprete	
Há intérprete educacional em Língua de Sinais no ambiente escolar?	“Sim!”
Qual a sua opinião sobre a importância desse profissional?	“Fundamental sem o intérprete não haveria comunicação nem tão pouco aprendizagem”
Tem conhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais)? Qual sua fluência?	“Sim, comunicação total.”

A disciplina de Libras viabiliza a inclusão de surdos na sociedade?

“Iria ser maravilhoso para os surdos, pois os ouvintes iriam se comunicar melhor com os surdos e poderiam ajudar na aprendizagem na troca de conhecimentos”

Fonte: dados da pesquisa, 2020

As serem questionados sobre a importância da Libras, os docentes ressaltam a relevância fundamental da língua para inserção de alunos surdos e reafirmam o papel do intérprete (Quadro 4), onde segundo o professor II “sem o intérprete não haveria comunicação nem tão pouco aprendizagem”. É preciso destacar que há uma ideia incutida nos professores sobre a essencial função do intérprete, e por outro lado, um apagamento do papel do professor nesse processo, mesmo os dois participantes exercendo esse cargo. Macedo e Santana (2020) alertam sobre essa questão e destacam que a função do intérprete não deve ser confundida com o papel do professor, quando se trata da inclusão dos alunos surdos:

Por fim, os professores finalizam indicando que a Libras viabiliza a inclusão escolar dos alunos surdos, sendo fator determinante para inclusão social e a aprendizagem destes, onde é ideal a sua inserção como conteúdo na rede regular para a aprendizagem e a troca de conhecimento.

As retomar os objetivos delineados nesta pesquisa, em observância às respostas obtidas nos questionários que revelam a concepção docente acerca de inclusão de pessoas surdas no sistema regular de ensino, conclui-se que:

- Segundo a concepção docente, as medidas que podem ser acolhidas pela escola, visando a inclusão educacional dos alunos surdos estão na disponibilização de intérprete nas salas de aula, como também, material didático adequado. Também foi relatado sobre a necessidade de uma formação prévia deste aluno que, muitas vezes, não possui domínio da Libras. Neste último quesito, a escola pode contribuir para o acolhimento dos alunos surdos, a partir do investimento no ensino bilíngue e na incorporação da cultura surda no contexto escolar, questão que está além da presença do intérprete na sala de aula comum, mas na mobilização de todos que fazem parte do ambiente escolar;
- A educação bilíngue aparece como uma necessidade para efetivação da inclusão

educacional das pessoas surdas, uma vez que a falta de domínio da Libras se constitui como principal obstáculo para inclusão deste aluno. Conforme a concepção docente, é este déficit que impossibilita uma maior integração dos alunos surdos com as demais pessoas que compõem o ambiente escolar;

- Quanto à utilização de recursos didáticos adaptados para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos, nota-se uma centralização na figura do intérprete, sendo este o principal e, às vezes, o único mediador para efetivação do ensino e aprendizagem, assim como a comunicação entre alunos surdos e ouvintes. Sem ele, não há perspectiva de qualidade no ensino, conforme observado nas respostas. A escola, segundo a concepção docente, contribui para reafirmar a centralidade do intérprete, uma vez que, segundo as respostas, há déficit de recursos didáticos de uso docente para com os alunos surdos;
- A principal dificuldade na prática docente consiste na falta de domínio da Libras, reconhecida como o principal obstáculo para inclusão educacional dos alunos surdos no ensino regular, fato que reafirma a necessidade do ensino bilíngue nas escolas que atendem esses alunos.

5 Considerações finais

A pesquisa objetivou investigar quais as concepções dos docentes acerca da inclusão dos alunos surdos em uma escola regular no município de Guarabira/PB. Visando alcançar o objetivo delineado, investigaram-se dois docentes do ensino fundamental de um centro educacional de referência no AEE daquele município.

Por meio das respostas obtidas na aplicação de um questionário, conclui-se que: apesar da escola regular ser um centro de referência de atendimento especializado, há desafios a serem superados no que concerne à inclusão de pessoas surdas em salas de aula comuns. Isto porque a inclusão educacional dos alunos surdos ainda é demasiado centrada na figura do intérprete, este o principal, e, por vezes único mediador da relação surdo-ouvinte e surdo-professor.

É preciso salientar que a escola investigada se diferencia das demais, pois oferece curso de

Libras como uma componente da matriz curricular. Ainda assim, veem-se os desafios transcritos, o que demonstra que o processo de inclusão social não se constitui como tarefa fácil, sendo em si, um desafio que demanda procedimento contínuo de elaboração, reelaboração e revisão de propostas pedagógicas.

Outra questão a ser pontuada foram as limitações impostas ao presente estudo. Devido ao cenário pandêmico enfrentado e com a etapa da pesquisa de campo coincidindo com o final do ano letivo, não foi possível abranger um número maior de participantes. Assim sendo, há uma necessidade de ampliação desse estudo, a posteriori, em uma pesquisa de identificação da concepção acerca da inclusão social, com a participação de todos os docentes que compõem o quadro do centro educacional, bem como dos alunos da escola. Também será possível em outro contexto, a realização de estudos de observação e de aproximação, para acompanhar como a inclusão social se efetiva no cotidiano da escola, em seus potenciais e limitações.

Por meio da fundamentação teórica e da pesquisa de campo conclui-se, por fim, a necessidade de inserção do ensino bilíngue como principal alternativa para inclusão social de alunos surdos. É preciso investir no conteúdo de Libras como componente obrigatório na escola que possui alunos surdos matriculados, mas não somente; é necessário também, discussões que alcancem toda a cultura surda, para que assim haja uma compreensão mútua sobre este processo, sendo possível efetivar, de forma mais precisa, aquilo que está disposto em Lei, e que implica a inclusão social de surdos no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, L. F.; ALENCAR, R. M. G. A importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais - (LIBRAS) para a educação infantil e formação dos professores das séries iniciais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 5648-5671, Jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-384>.
- BARBOSA, L. R. S. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional. **Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 173-187, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v22i1.21216>.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da**

República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília/DF: 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 de ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Dispõe sobre direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF: Presidência da República 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE:**

Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP. 2020. 124 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: dez. 2021.

CASTRO, H. V. **Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico-social.** 1986. 9 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__27_.pdf. Acesso em: jun. 2020.

CAVALCANTE, E. B.; SOARES, L. V.; SANTOS, P. S. Inclusão de surdos no ensino regular: entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano da escola. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]** Recife: ANPAE, 2013. p. 1-14. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ElenyBrandaoCavalcante-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: ago. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org). Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (E-book) p. 11-23. ISBN 978-85-7983-259-8. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: ago. de 2020.

MACEDO, Y. M.; SANTANA, E. Políticas de inclusão do estudante surdo no contexto escolar. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 60-79, set. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/665>. Acesso em dez. 2021

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE*, 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. p. 1-16. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: jun. 2020.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173-196, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v2i2.50544>.

PINTO, G. H. S. **Educação Infantil Inclusiva: O que a prática docente revela?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/gicele_holanda_da_silva_pinto.pdf. Acesso em: dez. de 2021.

SANTIAGO, A. N. Pontuando as dificuldades da educação de surdos de uma escola da rede municipal de educação de Itaberaba na Bahia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p.1-6. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69320>. Acesso em: dez. 2021.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: jun. 2020.

SILVA, J. K. A.; SILVA, J. G.; CARDOSO, A. C. **A prática docente do aluno surdo nos anos iniciais: uma análise da perspectiva inclusiva bilíngue.** Recife, PE, 2018. p. 1-20. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/SILVA_+SILVA_+CARDOSO_+2018.2.pdf/d1bf4143-7ab7-436b-85ea-cd04d3ce4785. Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. *In: GERHARDT, T. H.; SILVEIRA, D.T. Métodos de Pesquisa.* Rio Grande do Sul, 2009. (E-book).

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: jan. de 2021.

APÊNDICE

Questionário

Parte I: Perfil pessoal e profissional dos docentes

Sexo: () M () F

Idade: _____

Estado civil: _____

Tempo de experiência como docente (em anos): _____

Tempo de experiência como docente de alunos surdos (em anos): _____

Grau de escolaridade: () Magistério ()
Graduação () Especialização
() Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado.

Parte II – Questões específicas ao objeto de estudo

1. O aluno surdo deve frequentar o sistema regular de ensino, porque é um cidadão com os mesmos direitos que qualquer outro. Ele necessita de um modelo orientador linguístico nacional, pois é no ambiente dos ouvintes que ele viverá sempre. Considerando essa afirmação, para a inclusão dos alunos surdos em sala de aula comum, em sua opinião, o que a escola pode fazer para acolher esses alunos?

2. O que você acha da inclusão de surdos na rede regular de ensino? Justifique!

3. Na sua atuação como docente da sala regular de ensino, você considera importante a Língua Brasileira de Sinais? Justifique.

4. Como ocorre o contato/interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?

5. Os recursos didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Justifique seu comentário.

6. Apresenta dificuldades para ensinar aos alunos surdos? Sim ou Não? Justifique.

7. Quais potencialidades os alunos surdos apresentam?

8. Há intérprete educacional em Língua de Sinais no ambiente escolar?

SIM () () NÃO

8.1 Qual a sua opinião sobre a importância desse profissional?

9. Tem conhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais)?

SIM () NÃO ()

Qual sua fluência?

- () Boa
- () Mediana
- () Insuficiente
- () Nenhuma
- () Comunicação total

10. Na sua opinião, a inclusão da disciplina de Libras pode viabilizar a inclusão de surdos na sociedade? Justifique!