

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO – PPGE

LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR:
POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

GUARAPUAVA/IRATI, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO – PPGE

LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR:
POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Cibele Krause Lemke

GUARAPUAVA/IRATI, 2023.

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

- A862i Atamanczuk, Lucicleia Krik
A inclusão do aluno surdo no ensino regular: possibilidades de práticas pedagógicas / Lucicleia Krik Atamanczuk. -- Irati, 2023.
xiii, 103f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.
- Orientadora: Cibele Krause Lemke
Banca examinadora: Cibele Krause Lemke, Alessandra Jacqueline Vieira, Eliziane Manosso Streichen
- Bibliografia
1. Educação de surdo. 2. Libras. 3. Cultura. 4. Língua de sinais. 5. Práticas pedagógicas. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK

"A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS".

Dissertação aprovada em 27/03/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 CIBELE KRAUSE LEMKE
Data: 15/05/2023 19:19:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cibele Krause Lemke
(Orientador/UNICENTRO)

Documento assinado digitalmente
 ALESSANDRA JACQUELINE VIEIRA
Data: 09/05/2023 21:19:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Alessandra Jacqueline Vieira
(Membro Titular/UFRGS)

Documento assinado digitalmente
 ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN
Data: 12/05/2023 21:33:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Eliziane Manosso Streiechen
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2023

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof. Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-877 – IRATI – PR

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Cibele Krause Lemke por me receber como aluna do Mestrado em Educação. Obrigada pela confiança no meu trabalho, pelo respeito e pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço às professoras da banca Eliziane Streiechen e Alessandra Jacqueline Vieira por fazer eu enxergar as mesmas coisas com lentes diferentes.

Ao meu esposo Mauricio Atamanczuk pelo apoio e pela compreensão todo esse tempo. Aos meus filhos Arthur e Isabela que tiveram sua mãe ausente em vários momentos, dentre eles, alguns finais de semana.

À minha mãe pelo cuidado com os netos durante esse período e a paciência e o carinho comigo.

E a toda a minha família pelo suporte.

Agradeço a todos os meus professores, colegas e amigos do mestrado e da vida.

EPÍGRAFE

"Como se sabe, a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias lingüísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação da língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural."

Lucinda Brito

RESUMO

ATAMANCZUK, Lucicleia K. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular:** possibilidades de práticas pedagógicas. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2023.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as possibilidades pedagógicas, no contexto do ensino regular inclusivo, direcionadas ao aluno surdo em relação às diferenças culturais e linguísticas desse sujeito. Os objetivos específicos abordados são: elaborar um panorama acerca do cotidiano do contexto de inclusão de aluno surdo no ensino regular tendo em vista o caso analisado; analisar o contexto de inclusão do aluno surdo; identificar as possibilidades pedagógicas no aprendizado do aluno; e examinar as possibilidades pedagógicas a partir do respeito às diferenças culturais e linguísticas dos surdos. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica na área da educação, apoiada em um estudo de caso. O sujeito do estudo é um aluno com surdez profunda bilateral matriculado no ensino regular de uma escola pública municipal no interior do Estado do Paraná. Utilizou-se a observação participante e não participante como principal instrumento de coleta de dados, complementada pelas entrevistas e análise de documentos. Para a análise, empregou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). Os principais resultados identificados demonstram que, apesar de observados elementos que contribuem para a inclusão do aluno, no sentido de frequência e socialização, tanto neste contexto como nos outros estudos observados, persiste a dificuldade da efetiva inclusão pedagógica, em função de não considerar os elementos culturais e linguísticos de forma adequada, presentes deste processo. Faz-se necessária a continuidade de estudos que abordem esse tema, bem como a discussão contínua no contexto educacional para que se possa proporcionar a efetiva inclusão pedagógica dos alunos surdos no contexto do ensino regular.

Palavras-chave: Educação de surdo; Libras; cultura; língua de sinais; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze the pedagogical possibilities, in the context of inclusive regular education, aimed at the deaf student in relation to the cultural and linguistic differences of this subject. The specific objectives are: to elaborate an overview about the daily life of the context of inclusion of deaf students in regular education in view of the analyzed case; analyze the context of inclusion of the deaf student; identify the pedagogical possibilities in student learning; and examine the pedagogical possibilities based on respect for the cultural and linguistic differences of the deaf. This is a qualitative, ethnographic research in the area of education, supported by a case study. The subject of the study is a student with profound bilateral deafness enrolled in regular education at a municipal public school in the interior of the State of Paraná. Data were collected mainly through participant and non-participant observation. Interviews and document analysis were used as a complementary way of collecting data. For the analysis, the Discursive Textual Analysis (ATD) was used. The main results identified show that there is still difficulty in effective pedagogical inclusion, due to not adequately considering the cultural and linguistic elements present in this process. Despite this, elements are observed that contribute to the inclusion of the student, in the sense of frequency and socialization, both in this context and in the other studies observed. The development of new researches that approach the subject is necessary, as well as the continuous discussion in the educational context to provide the effective pedagogical inclusion of deaf students in the context of regular education.

Keywords: Education for the deaf; Pounds; culture; sign language; pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de Análise	50
Quadro 2: Categorias de inclusão	57
Quadro 3: Categorias Pedagógicas	61
Quadro 4: Categorias de Análise de Possibilidades de Práticas Pedagógicas e Diferenças Culturais e Linguísticas	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade desenvolvida em 24/03/2022.....	74
Figura 2: Atividade de matemática do arquivo da escola.....	75
Figura 3: Esquema interpretativo	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CT - Comunicação Total.

Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

L1 - primeira língua

L2 – segunda língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Língua de sinais: LS

MEC - Ministério da Educação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

TILS-Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1.1 Estrutura da dissertação	11
1.2 Justificativa	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 Aspectos históricos da educação de surdos	14
2.2 Cultura, interculturalidade e multiculturalidade	20
2.3 Cultura Surda	31
2.4 Práticas pedagógicas e a educação de surdo	34
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 Classificação da pesquisa.....	41
3.2 Sujeito e espaço de pesquisa	44
3.3 Produção e análise de dados	45
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	53
4.1 Descrição do caso e contexto.....	53
4.1.1 Características do caso	53
4.1.2 Descrição do contexto	54
4.2 Inclusão do aluno surdo	57
4.3 Possibilidades pedagógicas.....	61
4.4 Possibilidades pedagógicas e respeito à diferença cultural e linguística	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
Apêndice 1: roteiro de entrevista com a professora do educando surdo	93
Apêndice 2: roteiro de entrevista com a pedagoga do educando surdo.....	95
Apêndice 3: roteiro de entrevista com a mãe do educando surdo	97
Anexo I: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	98

1 INTRODUÇÃO

O discurso de inclusão escolar, adotado pelo Estado, busca, em sua essência, disseminar a existência de políticas públicas que possuem como objetivo a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2015). Essas políticas, amparadas em legislações ou em ações governamentais, tentam regular a prática do professor no processo de ensino aprendizagem. Porém, é notório e recorrente, a existência de um hiato entre as intenções dessas políticas inclusivas e as possibilidades praticadas no ambiente escolar, sobretudo no ensino regular.

Neste panorama, pode-se destacar a inclusão do aluno surdo no ensino regular que está amparada, assim como os demais processos inclusivos, na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), reconhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 59, inciso III. Em um esforço institucional maior, há legislações específicas como a Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹ como língua oficial no Brasil, ou mesmo o Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), fortalecem o sentido de incentivo à política inclusiva dos surdos no ensino regular e a Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021 que destaca na LDB a educação bilíngue para surdos. Estas legislações estabelecem o reconhecimento de um elemento cultural deste grupo específico da sociedade.

Contudo, em relação à forma de abordagem acerca das discussões sobre surdez e deficiência auditiva e sobre a forma de atuação junto a estes sujeitos, há concepções centradas em duas correntes que se apresentam de forma distinta na definição e no entendimento da minoria linguística: orgânico-biológica e socioantropológica (SOLEMAN; BOUSQUAT, 2021). Para esta dissertação adota-se a perspectiva socioantropológica e considera-se o pressuposto legal de garantia do respeito à diferença cultural e linguística como nas legislações citadas no parágrafo anterior.

Cabe proporcionar ao leitor o esclarecimento do entendimento da perspectiva orgânico-biológica, apesar desta não ser adotada neste estudo. Esta baseia-se na abordagem clínico-terapêutica para suas ações. Conforme Bisol e Sperb (2010) o modelo na perspectiva

1 Neste estudo adotou-se a definição de Língua Brasileira de Sinais – Libras, a partir da Lei 10.436/2002.

clínico-terapêutica caracteriza-se tendo como ponto central a noção de deficiência. Em relação à análise clínica dos casos de surdez, o maior número de ocorrências é provocado por fatores ambientais, seguidos por aspectos genéticos. Assim, pode-se verificar possibilidades de diagnóstico precoce nestes casos, contribuindo para o atendimento desta população (SILVA; LERENA JR.; CARDOSO, 2007). Conforme Bisol e Sperb (2010) nesta perspectiva busca-se a reabilitação do sujeito, com procedimentos relacionados à medicina e considera-se que a comunicação deve ocorrer por meio da via oral, por isso é necessário a reabilitação do mesmo.

A perspectiva socioantropológica, adotada nesta dissertação, considera a surdez com base na noção de diferença e não apenas como aspecto clínico. O modelo cultural da surdez ganha força a partir da década de 1970. Este modelo propõe que a surdez seja compreendida como uma diferença cultural, análogo a outras minorias étnicas e linguísticas (BISOL; SPERB, 2010). Os surdos se constituem em um grupo social minoritário que discutem a vivência, por serem sujeitos visuais e a língua de sinais permite sua comunicação (ABREU, 2020).

Conforme Nascimento (2017), há dois paradigmas que orientam a educação inclusiva do surdo no Brasil: o primeiro é orientado pela visão educacional do governo federal e o segundo, defendido pelo Movimento Surdos², refere-se ao modelo bilíngue/multicultural em escolas bilíngues³. Conforme Faustino (2019) ao considerarmos o estudo dos movimentos surdos e a busca pelo reconhecimento de suas diferenças no modo de ser e suas especificidades culturais entendemos a necessidade de considerar a cultura como possibilidade para ampliar a discussão no campo de Estudos Surdos.

Como possíveis modelos metodológicos, que podem ser empregados em escolas bilíngues, Streiechen et al. (2017) destacam o emprego de duas metodologias: a Metodologia Bilíngue e a Pedagogia Surda. A Metodologia Bilíngue consiste no emprego da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O aluno surdo desenvolve, primeiramente, o conhecimento linguístico e cognitivo a partir da Libras, para posteriormente desenvolver

2 Movimentos de luta socialmente organizada pela comunidade surda brasileira (OLIVEIRA, 2015).

3 Escolas bilíngues na educação de surdos, considerando a Lei 14.191/2021, podem ser compreendidas por escolas que adotam a educação bilíngue em que "...a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos." (LEI 14.191/2021).

habilidades de leitura e escrita na Língua Portuguesa. Deste modo, a Libras é assumida como Língua 1 para a formação do sujeito surdo. Profissionais com formação bilíngue (Libras e Português) são recomendados para adoção da Metodologia Bilíngue, pois conseguem desenvolver ambas as habilidades linguísticas no aluno.

A Pedagogia Surda requer a presença do professor surdo na instituição, pois defende a perspectiva de que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professor surdo desde o ensino infantil (STREIECHEN et al., 2017).

São vários os estudos voltados à discussão do bilinguismo. Entre eles, podemos citar Azevedo, Giroto e Santana (2015), os quais analisaram as publicações sobre surdez da Revista Brasileira de Educação Especial, entre os anos de 1992 e 2013. Os autores identificaram que a perspectiva do bilinguismo é a mais abordada e o tema letramento é o mais enfatizado entre as publicações desta revista. Contudo, a análise indicou que o tema é relevante, pois carece de pesquisas referentes às práticas pedagógicas e do processo de apropriação da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (L2). Este processo, em específico, carece de entendimentos quanto ao contexto, à natureza das práticas e à instrumentalização destas práticas (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015).

A compreensão do processo de inclusão do surdo no ensino regular é mais complexa do que somente a apropriação da língua via instrumentalização. É necessária uma mudança cultural do ponto de vista da apropriação da Libras como primeira língua. Como argumenta Fernandes e Moreira (2014) é necessário avaliar a viabilidade das estratégias que proporcionam o entrelaçamento dos campos das políticas linguísticas e das políticas de educação inclusiva facilitando o processo de inclusão e a construção da história cultural dos surdos.

Pesquisas voltadas à compreensão destas políticas, aplicabilidade da legislação e forma de operacionalização do processo de inclusão, garantido pela legislação, têm ocorrido no âmbito acadêmico. Essas demonstram que, apesar do esforço de se efetivar a inclusão, as dificuldades são recorrentes devido ao aspecto linguístico. Por exemplo, é destacado por Cruz et al. (2009, p.173), os quais observam que “[...] diante da dificuldade para se comunicar com as alunas surdas, professoras e funcionárias recorrem a quem estiver próximo do evento comunicativo, a um dos professores do CAEDA⁴ ou, ainda, às alunas

⁴ CAEDA: Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo.

julgadas possuidoras de maior facilidade para estabelecer comunicação com as alunas surdas”. A dificuldade de comunicação citada afeta o resultado do processo de alfabetização e demonstra a necessidade de formação específica para recebimento de alunos surdos no ensino regular.

Rodrigues e Quadros (2015) explicam a necessidade da ressignificação da educação de surdos considerando a legitimidade da experiência visual, o encontro entre criança e adulto surdo, a criação de ambiente linguístico favorável o que os torna atores e autores de sua própria educação.

Esses elementos demonstram o contexto histórico da abordagem do problema de pesquisa proposto, tendo o elemento comunicativo e a valorização do aspecto da língua de sinais como essencial para o sucesso das práticas pedagógicas nesta perspectiva de busca por uma educação bilíngue.

Valsechi e Martins Filho (2020) debatem o contraponto entre a educação bilíngue e a educação inclusiva atualmente. Destaca-se, por exemplo, a dificuldade do domínio da Libras pelos profissionais da educação para proporcionar a inclusão efetiva do aluno surdo. A comunicação que não contempla o bilinguismo dificulta o aprendizado pois, nestes caso, o aluno não é atendido por um processo de comunicação professor/aluno adequado. Kang e Scott (2021) corroboram que a dificuldade de comunicação prejudica o aprendizado do surdo e do aluno com deficiência auditiva. Os autores estudaram o ensino de língua estrangeira para alunos surdos.

Podem ser citados outros exemplos de estudos que demonstram a dificuldade de adoção de uma educação bilíngue para surdos, tendo em vista a falta de domínio da Libras tanto por professores como por alunos. Segundo Araújo e Fonseca (2020), que desenvolveram um estudo acerca da realidade da educação de surdos no município de Natal-RN e região metropolitana, as práticas educacionais não abarcam a necessidade de alunos surdos. As práticas educacionais são restritas a elementos de imagem e associação de palavras e jogos. Para Abreu et al. (2019) o ensino na perspectiva bilíngue demanda de domínio da língua de sinais pelo docente, o que não ocorre no contexto do ensino de biologia pesquisado pelos autores. O aluno surdo solicitava ajuda de aluno ouvinte para interpretar o conteúdo. Outro elemento observado é o emprego da comunicação oral predominante sem o apoio de elementos imagéticos para favorecer o aprendizado do aluno surdo. Estes dois casos são trazidos nesta introdução com o intuito de refletir sobre as possibilidades adotadas para

a educação de surdo em contextos que a educação bilíngue não é efetiva devido à falta de domínio da Libras.

Em uma perspectiva em que o aprendizado é mediado pelo processo comunicativo, a dificuldade de comunicação cria barreiras para a adoção de práticas pedagógicas adequadas para a educação do surdo. Castro e Kelman (2022) explicam que para a escola abraçar todas as diferenças deve considerar a pedagogia baseada em projetos, estratégias de ensino multimodal, pedagogia visual, para o surdo a língua de instrução deve ser a Libras e o planejamento pedagógico deve ser flexível e os profissionais envolvidos devem trabalhar em codocência⁵.

Como possibilidades aliadas ao processo comunicativo, o processo educacional deve ser permeado de uma pedagogia visuoespacial, que, como definem Correia e Neves (2019) deve adotar material imagético e adequação de mídias. Além disso, estas ações devem receber suporte estrutural do ambiente escolar, uma vez que docentes que atuam em salas de contextos inclusivo com aluno surdo demandam de adaptações de materiais contínuos (CORREIA; NEVES, 2019).

Diante deste contexto⁶, se faz necessário avaliar a relação entre o aspecto linguístico, cultural e pedagógico do processo educacional do surdo. Para além do aspecto linguístico apenas, a pesquisa pretende responder à seguinte questão problema: o atendimento pedagógico do aluno surdo no ensino regular inclusivo considera as diferenças culturais e linguísticas?

Este problema de pesquisa desdobra-se em objetivos geral e específicos. O objetivo geral da dissertação é: analisar as possibilidades pedagógicas direcionadas ao aluno surdo, em contexto do ensino regular inclusivo, em relação às diferenças culturais e linguísticas desse sujeito. Para atendimento deste, foram propostos quatro objetivos específicos: a) elaborar um panorama acerca do cotidiano do contexto de inclusão de aluno surdo no ensino regular tendo em vista o caso analisado; b) analisar o contexto de inclusão do aluno surdo; c) identificar as possibilidades pedagógicas no aprendizado do aluno; d) examinar as

5 Regime de ensino em que um ou mais domínios curriculares são assegurados por mais de um professor simultaneamente.

6 Como informação complementar deste contexto, cabe salientar que a pesquisadora possui formação em Letras com habilitação em Libras, tendo concluído seu curso no ano de 2019 e, atualmente é professora da rede municipal de ensino no município de Prudentópolis/Paraná. Atua na educação especial realizando atendimento a aluno surdo. Deste modo, destaca-se que o tema da pesquisa está em consonância com a formação da pesquisadora.

possibilidades pedagógicas a partir do respeito às diferenças culturais e linguísticas dos surdos.

1.1 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, de introdução, é composto pelo texto de apresentação inicial da pesquisa e seções que abordam o problema, os objetivos geral e específicos e a justificativa do trabalho.

O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura, no qual são tratados os seguintes temas: aspectos históricos da educação do surdo; cultura, interculturalidade e multiculturalidade; cultura surda; práticas pedagógicas e a educação de surdo. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos de condução desta pesquisa. No quarto capítulo são expostos os resultados, obtidos a partir dos dados coletados. O capítulo 5 apresenta as Considerações Finais. Segue-se ao capítulo de conclusão a indicação das referências bibliográficas utilizadas na condução desta pesquisa e, por fim, estão nos apêndices os roteiros de entrevista que foram utilizados para a pesquisa.

1.2 Justificativa

A integração, assim como a inclusão, são atitudes considerada politicamente correta. No entanto, são gastos mais esforços para justificar este processo em detrimento a investigação de ações de operacionalização da inclusão. O processo educacional não se resume ao aprendizado técnico, ou seja, apenas à alfabetização, é essencialmente um processo de inserção social. Com esta percepção a educação inclusiva ganha contornos de importância social para que todos possam usufruir do direito à vida em sociedade, independentemente de suas limitações físicas ou mentais (FERREIRA, 2007).

A inclusão não se limita a colocar o aluno fisicamente em um local para que possa participar de um grupo, ou seja, não se limita ao acesso. É necessário oferecer as “(...) condições morais, intelectuais, psicológicas e de acessibilidade para que ele e as pessoas que o cercam se auto integrem, espontaneamente, sem regras impositivas (STREIECHEN et al., 2021).

Neste dual em que se debate a necessidade e a importância social da educação inclusiva e a dificuldade de operacionalização pedagógica do processo de ensino-

aprendizagem, há a necessidade de planejamento pedagógico adequado para realização de ambas as finalidades essenciais à educação: inclusão e aprendizado.

A perspectiva de inclusão é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Contudo, questionamentos recorrentes sobre esse processo de inclusão não estão apenas relacionados às questões de garantia do direito, mas à forma de abordagem deste fenômeno. Conforme já descrito, Nascimento (2007) cita a diferença de dois paradigmas na perspectiva da inclusão do surdo. Ressalta a necessidade de discussão e posicionamento quanto à diferença entre estes. O primeiro paradigma é o dominante. Baseado nas ações inclusivas do governo federal, busca garantir a disponibilidade de recursos para o acesso do educando com deficiência ao ensino regular. O segundo, na perspectiva do surdo, busca a inclusão social a partir do reconhecimento deste como um povo específico, com particularidades culturais e linguísticas. Essa diferença de paradigmas não é exclusiva do Brasil. Como exemplo, Santos, Coelho e Klein (2016) expõem que tanto no Brasil, quanto em Portugal há essa distinção entre a busca pela política de inclusão a partir da educação especial ou através do aspecto linguístico cultural.

A partir desta diferença é que se pauta uma educação inclusiva baseada, não apenas as questões de operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, mas, o emprego de escolas bilíngues que consideram a Libras como um artefato cultural de um povo específico: os surdos.

Lopes e Freitas (2016) expõem, por exemplo, a partir de um estudo sobre a implantação do currículo bilíngue no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e sua trajetória de embates de relação de poder na disputa entre a adoção dos métodos do oralismo e do bilinguismo. A partir da compreensão deste processo apresentado pelos autores, é possível refletir sobre as lacunas existentes em um currículo prescritivo – bilíngue – e as práticas cotidianas no cenário escolar. Apesar de referir-se ao final da década de 1990 (em 1998 o currículo bilíngue foi adotado pelo INES), os debates apresentam questões que persistem nas discussões atuais sobre a adequação do método bilíngue. Enquanto se passa pelo processo de convencimento da adequação deste para a sociedade em geral, e não para a comunidade surda, ainda se tem maiores dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas cotidianas para o alcance de um processo de ensino-aprendizagem adequado.

Nascimento e Santos (2017) fazem uma reflexão a partir das dificuldades comunicativas quando a escola opta por adotar a comunicação em Libras. Esta não é efetiva nas escolas inclusivas devido à dificuldade de domínio da língua de sinais. Os autores

refletem sobre aspectos relacionados a inclusão escolar de como gerar o efetivo aprendizado do aluno surdo e sobre a existência de uma imposição “ouvinista” na forma de colonizar o aluno surdo presente na classe regular. Observa tais aspectos na construção de política linguística e cultural amparada em documentos legais, tendo o reconhecimento da Libras.

Também é possível refletir, acerca do que Nascimento e Santos (2017) que apontam que o aprendizado da língua Portuguesa e da Libras demandam de métodos diferenciados de alfabetização. Assim, além do respeito à diferença cultural e linguística, trata-se de uma questão de compreensão das práticas pedagógicas para que a inclusão do aluno surdo no ensino regular se concretize de forma a um efetivo processo de ensino/aprendizagem. Neste desafio, entre outros elementos, se justifica a apresentação de estudos como esta dissertação.

Conforme explicam Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camillo (2020) sabe-se que a língua de sinais e a língua oral do país, na modalidade escrita, é que balizam a educação bilíngue. Entender com as línguas são consumidas e significadas nas escolas, como são articuladas aos processos culturais, o sentimento de pertencimento, os efeitos da relação cultura e como os surdos se inserem neste contexto bilíngue são questões importantes a serem exploradas. Para Gomes (2011) nos espaços escolares que a subjetividade e a identidade do sujeito se constituem. A relação entre cultura no ambiente escolar novamente é citada como sendo necessária de maior exploração de estudos na área acadêmica contribuindo para um maior corpo teórico na área.

Como exposto, além da compreensão da perspectiva inclusiva e pedagógica, esta é permeada por elementos culturais, uma vez que a educação de surdos, considera a diferença linguística/cultural. Assim, Zanin e Lemke (2017) reconhecem a necessidades de estudos que articulem as perspectivas multiculturais com as práticas pedagógicas.

A necessidade de ampliação dos estudos voltados para a educação de surdos a partir da abordagem que contemple a perspectiva da diferença cultural e linguística é premente, conforme apresentado nesta seção.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura está dividida em: aspectos históricos da educação do surdo; cultura, interculturalidade e multiculturalidade; cultura surda; práticas pedagógicas e a educação de surdo.

2.1 Aspectos históricos da educação de surdos

O reconhecimento da necessidade de uma educação inclusiva para o sujeito surdo nem sempre foi contemplado desta forma. Assim, compreender aspectos históricos da educação do surdo permite localizar temporalmente o tema desta dissertação. Desta forma, esta subseção apresenta um breve e sucinto histórico da educação de surdos e permite reflexões importantes acerca do tema.

Cabe salientar inicialmente que, conforme Silva (2012), as iniciativas para o atendimento de educandos com deficiência podem ser observadas deste o século XVI. Por exemplo, Pedro Ponce León (1520-1584), monge espanhol, foi o primeiro educador de surdos da história. Ele dedicou parte de sua vida a ensinar os surdos, filhos de nobres. Porém nesta época, conforme explicam Almeida, Dionísio e Nunes (2021), a real intenção dos familiares que buscavam a educação de seus filhos surdos era para que estes pudessem receber herança, uma vez que, segundo as leis da época os surdos não tinham direito a herança. Constata-se que a educação de surdos já estava em destaque, quando tratada a educação especial como um todo. Silva (2012) explica que no Brasil, a educação de crianças com deficiência surge, conjuntamente com ideais liberais, no final do século XVIII e início do século XIX.

Em relação à educação inclusiva, apenas no sentido de contextualizar, no Brasil, com a aprovação da Lei 4.024/1961, a qual fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na época, a educação especial enquadrou-se no sistema regular de ensino contemplando o atendimento às pessoas com deficiência (GUEBERT, 2007; KASSAR, 2011). Este movimento ganha força em direção a uma política inclusiva a partir da aprovação da LDB (BRASIL, 1996) e de outros instrumentos nos anos subseqüentes voltados para a educação e para a inclusão e de busca da eliminação de todas as formas de discriminação de pessoas com deficiência (KASSAR, 2011).

Em relação as práticas pedagógicas para educação de surdos, Lacerda (1998) explica que no século XVI, os pedagogos utilizaram os primeiros procedimentos pedagógicos

relatados para o aprendizado do surdo, destacando-se a busca pela oralização destes sujeitos e o aprendizado da língua escrita, além da comunicação por gestos. Destaque dado pela autora é a recomendação, na época, da adoção da comunicação da língua dos ouvintes pelo sujeito surdo bem como da adoção de comportamento como se não fossem surdos (LACERDA, 1998). Mas, conforme explicado por Lodi (2005) também havia a corrente da comunicação por gestos/sinais. O monge Ponce de Leon, devido à ordem que pertencia seu monastério, possuía voto de silêncio e por isso havia outras formas de comunicação que adotava. Este foi um facilitador para a educação de seus dois alunos surdos, o que contribuiu para uma comunicação baseada em sinais.

A contribuição da Igreja Católica para a língua de sinais também é discutida por Reily (2007). Conforme a autora, a Igreja contribuiu para a criação de língua de sinais desde os primórdios da educação de surdos. Foram desenvolvidos pelos religiosos sinais para representar objetos, alimentos, entre outros elementos, os quais são um processo inicial para a formação da língua de sinais. Este fato é associado ao voto de silêncio dos monges e outros religiosos.

Outro fato importante é a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris em 1760. Com o “método francês”, a qual faz oposição ao método verbal oral e adota a língua de sinais como forma eficaz de comunicação para os surdos. O abade⁷ Charles M. De L'Épée foi um dos primeiros a estudar a língua de sinais e a reconhecer como língua natural dos surdos a partir da qual se constituía pensamento dos mesmos (LACERDA, 1998; LODI, 2005).

Conforme explica Lodi (2005), a história da educação do surdo é bastante controversa e marcada pelas questões ligadas à língua, em relação a compreender se os surdos deveriam utilizar língua de sinais ou adotar a língua falada por meio do oralismo. A autora destaca que o fator educacional dos surdos em si é pouco abordado, restringindo à discussão sobre a decisão do aspecto linguístico. Isto coloca em segundo plano o aspecto clínico no âmbito da educação.

Considerando o avanço da educação de surdos por meio da língua de sinais, em 1878, foi realizado o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdo em Paris e, em 1880, em Milão, o II Congresso Internacional. Este último marcou o direcionamento à proposição

⁷ Título ou cargo do superior dos monges de uma abadia autônoma ou dos membros de certas ordens ou congregações religiosas monásticas.

do método oral como mais adequado à educação de surdos (LACERDA, 1998). Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2020) explicam que o Congresso de Milão de 1880 é reflexo de uma série de eventos que ocorreram anteriormente e que levam a um movimento cultural e político que levaram as definições apresentadas neste. Estes eventos constroem uma narrativa as quais a língua de sinais e a presença de professores surdos são desconsideradas. Neste congresso, os surdos apresentaram proposta de resoluções a respeito de suas análises em que consideravam a comunicação gestual como adequada, porém prevaleceu a narrativa voltada ao oralismo.

Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2021) e Vieira-Machado e Rodrigues (2022) explicam que os relatórios difundidos por meio do Congresso de Milão foram construídos com base em professores que trabalhavam com o método oral, e por isso, a partir deste movimento, passou-se a existir a valorização do método do oralismo de educação de surdos. Além disso, destaca que a escolha do local, em Milão na Itália, é para evitar maior influência francesa que ainda utilizava ambos os métodos de educação (oralismo e uso de sinais). Na Itália o método difundido era somente do oralismo.

O período de 1880 a 1960 é marcado pela imposição da língua dos ouvintes como predominante, na tentativa de descaracterizar as diferenças culturais e linguísticas dos sujeitos surdos. No período buscava-se abordagens clínicas, visando a restituição da audição (uso de aparelhos, por exemplo) e adoção de práticas pedagógicas no sentido de instituir o oralismo, de forma a ocultar o plurilinguismo existente (LODI, 2005).

No Brasil, ao retomarmos o período da década de 1850, observa-se que em 1856 foi fundado o Colégio Nacional de Surdos-Mudos para Ambos os Sexos, no qual os alunos com idade entre 07 e 16 anos poderiam ser matriculados desde que possuem certificado de vacinação. Este colégio surge em um período em que a educação brasileira tinha como objetivo ensinar pobres, brancos e livres a ler e escrever, sem perspectiva de prover a continuidade em outros níveis educacionais (WITCHES; LOPES, 2015). O colégio passa a receber subvenção estatal a partir de 1857, sendo designado como Imperial Instituto de Surdos-Mudos (ISM)⁸ e assumindo papel relevante para a produção de diretrizes que orientam a educação de surdos no país, até os dias atuais (RODRIGUES; GONTIJO, 2017).

Além disso, semelhante ao contexto europeu, a educação de surdos buscava a reabilitação, tornando o sujeito surdo capaz de gerir e ser gerido. Desta forma, se aproxima

⁸ Atualmente INES.

da medicina. Esta aproximação, no fim do Século XIX e início do Século XX, conforme Lunardi (2003 *apud* WITCHES; LOPES, 2015), possibilita o surgimento da educação especial como campo técnico-científico.

Conforme observado, nas nomenclaturas das instituições de educação de surdos, a expressão surdos-mudos é constatada. Somente a partir do Congresso de Milão de 1880 que o uso da expressão é desencorajado pois estes são capazes de falar e ler lábios. Mas ainda se faz a crítica a esta condição. O surdo não mudo utiliza a língua declarada como normal, ou padrão para a população ouvinte, assim, usam uma língua sob a qual é possível governá-los (WITCHES; LOPES, 2015).

A partir das limitações observadas pelo método do oralismo, na década de 1960 retoma-se a intensidade dos estudos sobre a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas. Considerando o descontentamento com o oralismo e o crescente estudo da língua de sinais em 1970 ganha força a corrente voltada para a comunicação total em que são empregados a prática de sinais, leitura orofacial e alfabetos digitais (LACERDA, 1998). Mas, ainda neste contexto, há considerações limitadas ou oposição à língua de sinais, pois esta é considerada para aprendizado da língua da sociedade majoritária (LODI, 2005).

Na década de 1990, com o aprofundamento dos estudos das línguas de sinais e o reconhecimento cada vez mais efetivo desta como língua 1 do surdo, há um direcionamento à educação a partir da língua de sinais (LACERDA, 2005). A década de 1990 é marcada pelos movimentos que buscam a educação bilíngue para surdos (MORAIS; MARTINS, 2020).

Conforme explica Lodi (2005), os surdos devem aprender primeiro a língua de sinais considerada língua natural, para depois serem expostos à língua escrita da comunidade ouvinte. Porém, ainda no Brasil é observado, tanto o não domínio da língua de sinais como a dificuldade de respeito aos elementos culturais dos surdos, devido ao predomínio da língua dos ouvintes.

No Brasil, o INES, a partir da década de 1990, começa o processo de implantação de um projeto de educação bilíngue para surdos. O ápice é materializado no projeto pedagógico do INES de 1998, a partir das reflexões suscitadas pela comunidade escolar desde 1995. Esta mudança, pautada nesta nova concepção, coloca em xeque o atual projeto de educação do modelo oralista. Embora a educação do surdo seja reconhecida historicamente como um direito, persiste a relação de poder, por exemplo, na discussão sobre a orientação pedagógica a ser empregada, ou seja, a escolha do método de educação (LOPES; FREITAS, 2016).

Até a década de 1980, a não oralização do aluno surdo era considerada um fracasso no processo educacional. Somente após a tentativa de oralizar malsucedida é que os alunos eram tentados a aprender a língua de sinais. Estes aspectos demonstram que a educação para surdos nos moldes atuais, é bastante recente. Portanto, há um vasto caminho a ser trilhado, o qual é permeado por questões didáticas e de relação de poder (LOPES; FREITAS, 2016).

Em contraponto, as dificuldades para atendimento da educação do surdo podem também ser observadas na própria questão de convívio social. Woodeard e Markowicz, (1982, *apud* LAGE; KELMAN, 2019) a formação do estudante surdo é fortalecida quando há a interação com seus pares surdos. Filhos de pais ouvintes não são enculturados nas referências surdas em casa. Se não houver, ou for limitado, o convívio com adultos surdos, este aspecto é agravado.

Dentro destes contextos que compreender a trajetória do programa institucional do INES permite refletir sobre as lacunas existentes no tempo presente dos currículos prescritos - bilíngues - e as práticas do cotidiano escolar (LOPES; FREITAS, 2016).

Um outro revés da educação de surdos é observado mais recentemente. Moraes e Martins (2020) explicam que, em 2010, a Direção de Políticas Educacionais Especiais do Ministério da Educação (MEC), em uma publicação na Revista Feneis⁹ apresentou justificativa de que o princípio da educação inclusiva, para serem seguidos, estariam contrários à criação de escolas de surdos. Deste modo, isso dificulta a criação de escolas bilíngues. Em seguida, a Diretoria de Políticas Educacionais Especiais, em 2011, havia determinado o fechamento do INES e remanejamento dos alunos para escolas comuns. Após movimentos de resistências, esta intenção foi retratada.

Fatos como estes relatados no parágrafo anterior reforçam que, mesmo tendo ações voltadas para a inclusão, o principal ponto buscado pela comunidade surda é o respeito aos aspectos linguísticos e culturais que ainda não têm efetivo atendimento. Estes reconhecem a existência de um saber social que resiste em afirmar a condição monolíngue da sociedade e que constantemente retomam embates vivenciados no passado (MORAIS; MARTINS, 2020).

Conforme explicam Moraes e Martins (2020, p.7):

Decreto nº 6.949/2009, com base nos dispositivos legais da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com status de

9 Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Emenda Constitucional por esse mesmo decreto (fundamentado no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o que prevê o § 3º do art. 5º da Constituição Federal), diz que “as pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (art. 30, § 4)

Nesta linha explicam que posteriormente, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) corroboram com a emissão de nota de esclarecimento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) em que a educação de surdos pode ocorrer a partir de três espaços: escolas bilíngues, classe bilíngue e escola inclusiva.

Marcos importantes neste processo educacional do surdo são Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a língua de sinais como meio de comunicação e de expressão das comunidades surdas e que o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), regulamenta esta lei e garante a educação de surdos em língua de sinais.

Campello e Rezende (2014) explicam que o movimento para inserção do direito a educação bilíngue no PNE ocorreu após os fatos relacionados ao INES e teve mobilização como, em setembro de 2011, para comemoração do Dia Mundial da Língua de Sinais, pelo Dia Mundial do Surdo, pelo Dia Nacional do Surdo, realização de seminários e entrega de propostas para parlamentares para o PNE, reivindicações estas que foram contempladas na meta 4 do PNE.

A partir destes movimentos, pode-se constatar que a estratégia 4.7 da meta 4 o PNE apresenta a seguinte redação:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Leite e Cabral (2022) explicam que, em relação ao movimento para uma educação bilíngue no Brasil, por meio de uma demanda apresentada pela Feneis ao senado foi promulgada a Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), a qual fortalece a educação bilíngue o reconhecimento das práticas socioculturais de surdos no Brasil, com valorização de sua língua e cultura. A importância desta aprovação é considerada um ato

decolonial, ou seja, que derruba estruturas até então permanentes que inferiorizam alguns seres humanos.

Ainda existem barreiras importantes de uma inclusão educacional que exclui nos espaços escolares. Mas a construção histórica demonstra possibilidades que podem ser direcionadas, como afirma Leite e Cabral (2022), para uma educação com um contexto bilíngue intercultural. Para isso é considerado o abismo de prestígio existente entre a língua portuguesa falada e a língua de sinais Libras.

As reflexões trazidas neste tópico são sobre a constante luta do reconhecimento do sujeito surdo na sociedade, superação das questões de preconceito e sobre a busca pelo reconhecimento de sua língua natural como aquela que deve primeiro ser aprendida por este sujeito. Este reconhecimento determina o processo identitário desses sujeitos.

2.2 Cultura, interculturalidade e multiculturalidade

O protagonismo e a centralidade da cultura tem se destacado nos últimos anos principalmente no campo da educação. Como exemplo, podemos citar os estudos de Moreira e Candau (2003) que abordam estes temas na educação e não apenas como elemento complementar, pois podem ser compreendidos a partir das relações entre as culturas nos espaços escolares em uma perspectiva de multiculturalismo ou interculturalismo como constituintes do processo educacional. Porém, a relação entre as culturas nem sempre é de igualdade. Tavares (2014) destaca, além da mesma a necessidade de considerar o colonialismo cultural existente a partir da cultura dominante. Este como elemento essencial para compreender a relação dentro de uma perspectiva que considere a diferença cultural.

Ao considerar as diferenças culturais na educação, podem ser citados diversos estudos como Cândia e Araújo (2021) que abordaram a diferença religiosa na cristianização da educação na Amazônia, Navegantes, Kelman e Ivenicki (2017) que abordaram a questão multicultural na educação de surdos, Moreira e Candau (2003) sobre possibilidades na educação e Matos (2009) sobre construção do conhecimento.

Para compreender o papel da cultura e sua relação com a educação no contexto específico do objeto de estudo desta dissertação, inicialmente, neste tópico são apresentados os conceitos de cultura, com destaque especial aos seguintes autores: Cuche (1999), Bhabha (1998) e Hall (2006; 2016). Além destes são utilizados outros autores complementares para melhor elucidar conceitos. A perspectiva deste tópico considera, especialmente, o conceito de cultura e a relação entre colonizado e colonizador, quando se observa a existência de

múltiplas culturas convivendo em um mesmo espaço. Ainda, reforça-se a questão da identidade cultural como elemento que identifica a cultura em que os indivíduos podem estar inseridos.

Cuche (1999) faz a distinção entre cultura na abordagem francesa e alemã. A primeira, associada ao iluminismo, refere-se a ideia de progresso, de evolução e de educação. É considerada sinônimo de civilização, ou seja, com uma visão universalista de toda a humanidade. A diferenciação entre a percepção francesa de cultura, como extensiva a toda humanidade e o termo alemão, *kultur*, é apresentado, tendo este segundo, reconhecido a diferenciação de cultura entre os povos. A concepção alemã, baseada no termo *kultur*, estabelece a cultura como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais de um povo ou uma nação. Deste modo, reconhece a particularidade de culturas entre diferentes povos (GOCOY; SANTOS, 2014).

O conceito de cultura para Cuche (1999) é direcionado para as Ciências Sociais. Para o autor, nada é puramente natural para o homem. Mesmo as necessidades fisiológicas como sono, fome e desejo sexual são informados pela cultura. As sociedades, ou os indivíduos que dela fazem parte, tem respostas diferentes a estas necessidades, portanto, não são pautados exclusivamente nas questões biológicas. O homem é um ser essencialmente de cultura. Assim, a cultura permite ao homem “...não somente adaptar-se ao seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos” (CUCHE, 1999, p. 10).

Apesar de certas ambiguidades, a noção de cultura aceita atualmente remete aos modos de vida e pensamento (CUCHE, 1999). Neste sentido, outra característica importante da cultura é o fato de poder estabelecer diferença entre os povos. Conforme Cuche (1999) o conceito de cultura emerge para pensar a diversidade dos povos e dos costumes, ou seja, o problema da diversidade humana.

Conforme Godoy e Santos (2014) a diversidade cultural e a complexidade de cada cultura só podem ser compreendidas a partir do estudo profundo de seu sistema cultural. Conforme os autores, o termo “relativismo cultural” desenvolvido por Frans Boas entende que compreender numa cultura particular é preciso estudá-la sem remeter a comparação a outras culturas existentes. Com respeito a sua particularidade. Cuche (1999) expõe o relativismo cultural e sua concepção enquanto princípio metodológico proposto por Boas que pode ser empregado para compreensão das culturas. Pelo conceito de relativismo cultural considera-se o respeito a individualidade das distintas culturas.

Segundo Hall (2016) o termo cultura é um dos conceitos mais complexos das ciências, humanas e sociais. Nas definições mais tradicionais o conceito é entendido como a soma das grandes ideias, obras clássicas de literatura e de arte, da filosofia de uma época. Porém nos últimos anos, a cultura passou a ser utilizada, mais próximo ao conceito das ciências sociais, como características e modo de vida de um povo, comunidade, nação ou grupo social. Descreve valores compartilhados de um grupo ou sociedade. Neste sentido Hall (2016) apresenta este conceito explicando que a cultura depende que os participantes desta interpretem o que acontece ao redor de forma semelhante. Além disso, na perspectiva emocional o senso de pertencimento também é parte deste conceito.

Hall (2016) explica que os significados culturais não estão somente nos pensamentos humanos, mas regulam as práticas sociais, influenciam a conduta e conseqüentemente geram efeitos reais práticos.

O conceito de cultura é trazido da seguinte forma por Bauman (2012, p.138):

O conceito de cultura é a subjetividade objetificada; é um esforço para compreender o modo como uma ação individual é capaz de possuir uma validade supraindividual; e como a realidade dura e consistente existe por meio de uma multiplicidade de interações individuais. [...] Em suma, o conceito de cultura, quaisquer que sejam suas elaborações específicas, pertence à família dos termos que representam a práxis humana (BAUMAN, 2012, p.138).

A cultura é uma apropriação subjetiva do mundo, que de outra forma seria desumanamente estranho. A cultura em termos universais opera no ponto de encontro do indivíduo humano com o mundo que ele percebe como real (BAUMAN, 2012).

Hall (2016), explica os membros de um grupo cultural compartilham os conjuntos de conceitos, imagens e ideias por meio da linguagem. Assim, ao comunicar-se compartilham códigos linguísticos semelhantes, ou seja, estão falando a mesma língua.

Bhabha (1998), reconhece a necessidade de focalizar nos momentos e processos que estão além das narrativas e são produzidos nas articulações das diferenças culturais. Neste espaço que chama de 'entre-lugares' que se oferecem as possibilidades de elaboração de estratégias subjetivas, singular ou coletiva, para dar início as novas formas de signos de identidade e que pode definir a própria ideia de sociedade. Nestes espaços que o interesse comunitário e o valor cultural são negociados. Entre-lugares são momentos e processos que estão além das narrativas e são produzidos nas articulações das diferenças culturais. Nos entre-lugares ocorrem os embates culturais.

O embate cultural, é produzido performativamente podendo ser pautado no antagonismo ou afiliação, podendo ser conflituosos ou consensuais. Mas, não é representado apenas pelos traços culturais ou étnicos estabelecidos na tradição. A articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é complexa e considera o hibridismo cultural e as oportunidades que emergem em momentos de transformação histórica. Este surge a partir da contraditoriedade e da contingência em oposição a tradição estabelecida (BHABA, 1998). Quadros (2005), reforça que as negociações ocorrem em momentos de transformação histórica, com a conferência de autoridade ao hibridismo cultural.

Conforme explica Steban (2006), o entre-lugares pode ocorrer no espaço de sala de aula, pois é um espaço em que ocorre o encontro com outro e a possibilidade de diálogos. Quando a diferença se expressa a partir do cotidiano dos alunos, ou seja, a partir das ações ou não ações destes é que se observa a heterogeneidade das classes. Assim o processo vivido coloca a criança no entre-lugar. Contudo a escola traduz na necessidade de encontrar um novo lugar para esta criança, não permitindo que vivam o ensino-aprendizagem do entre-lugar fluido, contraditório, deslizando, mutante, híbrido, fronteiro, diferente.

Para Steban (2006), a partir dos conceitos de Bhabha (1998), a criança fica apreendida (presa) no processo educacional como o mesmo (considerada como semelhante às demais crianças no que se refere a sua identidade cultural), ou quase o mesmo, e não o outro (outro no sentido de ter sua identidade cultural diferente respeitada). Assim não tem a garantia de que o processo educacional proporcione o reconhecimento da sua diferença cultural, tendo que assumir o papel da cultura dominante. Apesar de Steban (2006) reconhecer, na reflexão apresentada, a existência do entre-lugar o texto demonstra a impossibilidade de que o embate cultural e a negociação possam permitir o reconhecimento dos valores e das diferenças culturais.

Neste contexto pode-se observar elementos de cultura colonizadora e colonizada. Para Cuche (1999) é preciso compreender a relação sócio-histórica em que se deu a relação entre os distintos grupos culturais para compreender se há relação hierárquica entre as culturas. Não considerar a existência desta hierarquia entre as culturas é considerar diferentes culturas de forma independente. Contudo é preciso compreender como se dá relação entre elas para evitar interpretações redutoras. Para o entendimento de Cuche (1999) a ideia de cultura dominante e de cultura dominada perpassa pelo estabelecimento de relação entre os grupos sociais. O fato de um grupo social impor elementos culturais algum grupo social não dominante, não implica necessariamente, em desconsiderar os elementos culturais do grupo

dominado. O espaço escolar pode apresentar-se como elemento que traz diferentes grupos culturais e que pode ser estabelecido a relação de cultura dominante e dominada.

Uma cultura dominada não é, necessariamente uma cultura alienada (CUCHE, 1999). Mas esta pode apresentar dificuldades em sua evolução e em aceitação de seus elementos, como foi exemplificado no histórico da luta dos surdos pela adoção da língua de sinais como meio principal de comunicação e respeito a sua diversidade cultural e linguística, apresentado no tópico anterior (CAMPELLO; REZENDE, 2014; MORAIS; MARTINS, 2020).

Mesmo com a imposição de um grupo social para que elementos culturais de um outro grupo social sejam desconsiderados, não se extingue uma cultura pela dominação. Sofrer a dominação não significa necessariamente aceitá-la, pode representar um processo de aculturação. A aculturação não leva a eliminação de uma cultura, mas a modificação devido a interação com outro grupo cultural (CUCHE, 1999).

Sobre aculturação, Cucho (1999) explica que em um primeiro momento, havia o entendimento que a mudança cultural poderia ocorrer somente das relações internas de grupos de indivíduos de uma mesma cultura. Mas, a partir de J.W.Powel, antropólogo americano, em 1880, observou a mudança cultural de imigrantes americanos a partir do contato com a sociedade Americana. Não se refere ao entendimento de deculturação. Mas, aculturação indica aproximação. Para Redfiel, Linton e Herkovits (1936, *apud* CUCHE, 1999, p. 115) “A aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos”. Este termo é distinto da mudança cultura, a qual pode também resultar de fatos internos.

Por meio da aculturação é que os indivíduos estrangeiros reagem ao contato intercultural. Se este processo foi positivo pode estimular o desenvolvimento de competências como foi observado no caso de crianças estrangeiras (RIBEIRO, 2017). A aculturação pode ser positiva ou negativa, como no caso dos estudantes paraguaios que frequentam escolas brasileiras em região de fronteira (SANTANA, 2020) e gerar efeitos mais contundentes em sua cultura, proporcionando a aculturação e globalização dos hábitos sem preocupação com a manutenção da cultura (MINEIRO; TRICHES, 2018).

Em uma posição crítica, Souza, Silva e Souza (2021, p.269) explicam que “...enxergamos a interculturalidade como dispositivo de poder que permite a permanência de estruturas ouvintistas sob a ideia de inclusão de surdos na sociedade e, da mesma forma, no ambiente escolar, sob o verniz da Inclusão Escolar”. Desta forma, ainda reforçam os

autores, este processo de aculturação menospreza saberes que não os considerados dominantes. O movimento do MEC, citado por Morais e Martins (2020) que considerou a educação inclusiva como sendo aquela que não considerava a educação bilíngue para surdos, ou seja, desconsiderava os elementos culturais do surdo, pode exemplificar a forma de aculturação. É preciso resguardar para que estas ações de aculturação não gerem perda da identidade cultural do sujeito.

Hall (2006) expõe que um tipo de mudança estrutural transformou a sociedade no final do século XX. Coloca está como fragmentado nas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça ou nacionalidade. Estas mudanças estão também mudando a identidade das pessoas, deslocando as pessoas do seu lugar no mundo social e cultural e provoca uma crise de identidade para o sujeito. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, pois a atual sociedade em processo de transformação constante leva a reinterpretção e transformação da identidade, ou seja, gera o deslocamento ou descentração da identidade cultural. Este processo produz o sujeito pós-moderno, não tendo uma identidade cultural fixa.

A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, ou seja, entre o mundo pessoal e aquilo que projetamos de nós mesmos, neste caso o mundo público. A identidade cultural, ao mesmo tempo que internaliza os significados e valores, os torna parte de nós e contribui para que nossos sentimentos sejam alinhados com lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultura. “a identidade então, costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2006, p.12).

A identidade cultural de um grupo social só pode ser compreendida ao se estudar a sua relação com os grupos sociais vizinhos. A aproximação de dois grupos culturais diferentes, não leva necessariamente ao desaparecimento das diferenças culturais. Pelo contrário, pode gerar a acentuação das diferenças em função das defesas simbólicas. Para o outro a identidade cultural é uma construção social. A questão não é compreender a verdadeira identidade de um grupo social, mas sim entender “...como, porque e por quem, em que momento e em que contexto é produzida e mantida uma certa identidade particular” (CUCHE, 1999, p.202).

Segundo Bauman (2012), o conceito de cultura como estrutura de práxis demonstra a necessidade de uma construção no cotidiano, pois ela é inerente a uma construção de interações individuais. A construção de uma educação inclusiva e multicultural demanda interações pois toda atividade humana é também cultural.

Assim, torna-se necessário evitar a ideia pré-concebida de cultura como artefato. Deve-se considerar no âmbito das instituições, mas também nas maneiras de se relacionar no âmbito interpessoal, nos valores, desejos, maneiras de aprender e de ensinar (MATO, 2009).

Moreira e Candau (2003) desenvolveram estudo que buscou apresentar princípios, exemplos e sugestões que possa ser úteis ao professorado em seu empenho por tornar a cultura elemento central de seus planos e práticas (centralidade da Cultura). Para os autores a cultura é inerente ao processo educativo, por isso não se discute a sua presença e sim como ela se manifesta. Não há educação que não esteja imersa na cultura. A escola é uma instituição cultural por isso sua relação é inerente e não podem ser concebidas de forma independente.

Assim a cultura assume centralidade, ou seja, ponto principal de estudo e não elemento complementar a educação. A relação entre escola e cultura, em muitas pesquisas tem apresentado uma postura escolar de propagação de cultura homogênea. Portanto, para superar esta visão, deve-se adotar uma posição da escola como espaço para a cultura. A escola não pode ser vista apenas como transmissora da cultura, mas sim, assumida como espaço de conflitos e diálogos entre as diferentes culturas (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Com base na análise do PNE 2011-2020, Batista, Silva Júnior e Canen (2013) consideram a centralidade da cultura em nosso tempo e a necessidade de contemplá-la na formação de professores e nas propostas educacionais envolvendo o horizonte de uma educação crítica na busca por soluções para as desigualdades, exclusões sociais, preconceitos e modelos hegemônicos monoculturais de educação.

Esta pode favorecer a superação de limites, como encontrados na educação de surdos. Não considerar a centralidade da cultura no processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular gera dificuldades. Ao considerar a cultura ouvinte no processo e não as possibilidades em respeito às diferenças culturais, faz com que não se considere uma pedagogia da diferença permitindo ao surdo construir uma subjetividade diferente do ouvinte (NASCIMENTO; SANTOS, 2017).

Fonseca, Ayres e Ribetto (2020) estudaram a construção dos saberes de professoras de ciências ouvintes em uma escola bilíngue e bicultural de educação de surdos. Neste sentido, observam a centralidade da cultura, pautado em especial na questão da língua, a possibilidade de ensino do surdo. Na escola estudada há uma imersão na cultura surda, pois é uma escola específica para estudantes surdos. Trata-se do INES. Neste sentido, esta

imersão permite ensinar Biologia e Ciências. As autoras geram uma reflexão importante a partir destes conhecimentos. Em uma escola inclusiva em que pode predominar a cultura ouvinte, não há o enraizamento cultural.

Complementa-se esta reflexão com situações cotidianas de dificuldades de comunicação no espaço de inclusão do aluno surdo. Em um espaço que predomina a cultura ouvinte não há, portanto, enraizamento da cultura surda, o processo educacional fica comprometido. Assim, destaca-se novamente o papel central do respeito a cultura e a diferença cultural na educação.

Apesar do desafio apresentado é possível a construção de processos pedagógicos que unam a educação e a cultura surda, por meio de artefatos desta. Assim, considerando a diferença linguística é que se constrói a realidade (DORZIAT et al., 2019).

A escola é um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre diferentes culturas. Contudo, quando a escola sente dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença, tende a silenciar e neutralizar estas. Sente-se confortável com a homogeneização e padronização (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Segundo Moreira e Candau (2003) uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas requer superação do “daltonismo cultural”. O daltonismo cultural é responsável por desconsiderar a diversidade de culturas existentes no espaço escolar.

A escola não considera a identidade cultural nos tempos atuais, pois a escolarização está pautada na competitividade, empregabilidade e característica dos estudantes. Também a construção da escola como um assunto privado, ou seja, instrumentalizado e baseado em prestação de serviço da educação determina quais conhecimentos devem ser trabalhados, assim customizando os currículos educacionais. Outra perspectiva que faz com que a cultura não possa ser compartilhada no ambiente escolar é a operacionalização da educação no âmbito do indivíduo e a transmissão unidirecional de conteúdos estabelecidos a estes estudantes sem preocupação com o caráter formativo. Estes elementos apresentados retiram, quando presentes, a centralidade da cultura na educação e reforçam uma cultura hegemônica (SILVA, 2016).

É necessário “[...] a ampliação do olhar sobre os diferentes grupos excluídos no contexto escolar, o reconhecimento da existência de preconceitos velados na escola e o desenvolvimento de uma visão positiva, e em alguns casos proativa, das diferenças” (ZANIN; LEMKE, 2017). A educação multicultural e intercultural pode contribuir para uma

educação que valorize as diferentes culturas presentes no cotidiano (BATISTA; SILVA JUNIOR; CANEN, 2013).

Além disso, deve-se levar em conta a ancoragem social, ou seja, como se construiu historicamente um dado conhecimento, a expansão dos conteúdos curriculares usuais incluindo a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o aluno e o combate à discriminação e ao racismo cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Tendo em vista que, no contexto da educação de surdos está presente mais de uma cultura, se faz necessário também compreender o conceito de interculturalidade e multiculturalidade.

A autora Candau (2008) apresenta o multiculturalismo a partir de três perspectivas: O multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. Como observado, a interculturalidade seria uma forma de abordagem do multiculturalismo. A autora se insere na última perspectiva.

Antes, cabe salientar que o multiculturalismo assimilacionista considera a existência de culturas diferentes, mas estas são subordinadas a uma cultura hegemônica. A perspectiva do multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural enfatiza a assimilação e termina por negar a diferença.

Para a interculturalidade, a perspectiva do multiculturalismo em que se situa, Candau (2008), explica que este é aberto e interativo e tem as seguintes características:

- Uma primeira, considerada básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade;
- rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural;
- constitui-se de processos de hibridização cultural intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras;
- possui consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;
- não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. A

perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p.52).

Para Walsh (2019) com base no contexto indígena Equatoriano, a interculturalidade está além da simples ideia de interrelação ou comunicação. Aponta e representa um processo de conhecimento, prática política, poder social, forma de pensamento, modernidade/colonialidade outra que é pensada por meio da práxis política. Este movimento considera a diferença cultural e ao mesmo tempo representa a luta pela busca de situação anticolonialista. Deste modo, o conceito de interculturalidade discutido em Walsh (2019) considera a colonialidade como forma de poder e necessidade do respeito à diferença cultural como forma de luta para a sua superação.

Para Mato (2009, p.76) o conceito de interculturalidade é definido da seguinte forma:

Interculturalidade: relações entre "Culturas", sejam essas relações de trabalho, de convivência em espaços físicos e sociais, de produção, de conhecimentos, de educação, ou do que seja. Em todos os casos, trata-se de relações entre "culturas". Mas "as culturas" não são "seres", são as pessoas e/ou grupos sociais que se auto identificam e/ou são identificadas por outros, como "produtoras" e/ou "portadoras" de certas "culturas" que se percebem como diferentes entre si.

A interculturalidade considera o termo inter que estabelece uma forma de estabelecer a interrelação, ou seja, um encontro para formar uma rede intercultural, deste modo saindo da lógica dominante. A interculturalidade é entendida como diálogo/conflito constante para a possibilidade desta relação (WEISSMAN, 2018).

Multiculturalidade trata-se de "(...) um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar" (WEISSMANN, 2018). As diferenças ficam estanques e separadas em cada cultura. Assim, tem-se apenas uma forma correta, apenas uma forma certa e deste modo, reforça o caráter colonizador da cultura hegemônica em que esta exerce poder sobre as outras.

No multiculturalismo, apesar da multiplicidade de culturas não há “inter” relação entre estas, por isso não há interculturalidade. Deste modo, a cultura dominante acaba por exercer seu poder em um comportamento colonizador. Contudo, é importante salientar, como destacado por Candau (2008) o multiculturalismo intercultural pode ser entendido como uma corrente dentro do multiculturalismo e não como algo diferente. Independente da forma de abordagem, está evidente para diversos autores, que a interculturalidade preza pela interação e o respeito às diferenças culturais em uma perspectiva dialógica, em contraponto a uma abordagem multicultural que não considera a interculturalidade. Nesta segunda abordagem, o multiculturalismo é permissivo à dominação cultural, ou seja, ao colonialismo cultural (CANDAU, 2008; WEISSMAN, 2018; WALSH, 2019).

Zanin e Lemke (2017) buscaram situar a emergência do multiculturalismo como campo de pesquisas no contexto educacional brasileiro e apresentar o multiculturalismo como um conceito teórico metodológico. A condução ocorreu a partir de uma revisão de literatura que considerou teses e dissertações sobre o tema. Para as autoras há poucos estudos publicados sobre a centralidade da cultura. Conceber a cultura em uma posição de centralidade é essencial. Quando há a abordagem da cultura nos estudos, reconhecem que há características de uma cultura escolar dominante, com caráter monocultural. No imaginário da cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico. Por isso, se faz necessário romper com a ideia de que a diferença é um problema no contexto da relação da didática e do multiculturalismo.

Há a necessidades de estudos que articulem as perspectivas multiculturais com as práticas pedagógicas. Ainda se faz necessário a adaptação do livro didático para trabalhar as questões dos grupos minoritários. É necessário levantar questões e reflexões sobre a importância de levar em conta o multiculturalismo na formação das identidades de sujeitos que atuam no cenário escolar, na esfera pública e na formação de professores, articulando assim perspectivas multiculturais com as práticas pedagógicas (ZANIN; LEMKE, 2017).

Assim, a interculturalidade nas instituições escolares pode proporcionar lugar a um diferente motor de criação e abertura tanto para pensar as culturas como para inserir mudanças permanentes do mundo contemporâneo (WEISSMAN, 2018).

Nesta perspectiva, pode-se compreender o conceito de cultura, a forma como é percebida no mundo, incluindo aspectos de colonização cultural por exemplo, e a abrangência desta em todas as esferas da sociedade, com destaque a sua centralidade no campo da educação.

2.3 Cultura Surda

Neste subtópico, discutimos alguns apontamentos a partir de trabalhos que exemplificam e explicam a cultura surda e a relação intercultural ou multicultural possível a partir do reconhecimento desta. Como explica Cuche (1999) o encontro das culturas não se produz apenas entre sociedades globais, mas pode ocorrer entre grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa. É neste contexto que se desenvolve a educação do surdo. Porém é importante compreender o conceito de cultura surda.

Até a metade do século XX não havia elementos suficientes para determinar a existência de uma cultura surda. Por exemplo, a língua de sinais foi legitimada a partir da década de 1960, a qual se constitui como artefato primordial para a sustentação da noção de cultura. O reconhecimento da língua de sinais, associado a outros movimentos sociais de compreensão da surdez, determina estes elementos culturais e como a educação de surdos passaria a ser conduzida (WITCHES; LOPES, 2018).

Para Gomes (2011, p.71), a cultura surda é sinônimo de “língua, diferença, marcador identitário, essência, artefato fundamental de lutas e característica inata do sujeito surdo, propriedade privada ou concedida”. Gomes (2011) ainda complementa que a escola, além de espaço de aprendizagem, caracteriza-se para o surdo como local onde ocorrem os processos de identidade e construção da subjetividade.

A definição de cultura surda pode fazer uso dos seguintes marcadores culturais: “à surdez como uma condição primordial de distinção; à alma em luta permanente e bipartida pela (a)normalidade; à identidade; à reunião em um espaço físico ou virtual; ao olhar; à língua de sinais; à experiência visual-gestual e ao tempo” (WITCHES; LOPES, 2018, p.01).

A cultura surda está associada às lutas dos surdos pelo reconhecimento de suas diferenças como primeiro elemento de marcador cultural. Outros marcadores podem ser: (i) a condição de normalidade bipartida que considera a ‘anormalidade’ do surdo em relação ao ouvinte e a ‘normalidade’ do surdo em relação a outro surdo; (ii) a luta dos surdos, de forma unida, a partir de sua identidade; (iii) a ideia dos espaços de convivência possíveis entre surdos, em situações passíveis de vida em comunidade; (iv) a língua de sinais, como língua própria; (v) o olhar, não apenas como sentido, mas de cuidar do outro e de interpretar de outra forma a partir da experiência surda; (vi) ao tempo como construção histórica de constante luta (WITCHES; LOPES, 2018).

Apesar da existência de outros marcadores culturais da cultura surda, o maior destaque em todos os estudos é o aspecto linguístico. Diversos exemplos de estudos citam este como elemento cultural marcante, sobretudo na educação, mesmo em relação a estudos internacionais ou que considerem a possibilidade de mais de uma língua de sinais.

Koulidobrova e Sverrisdóttir (2021) estudaram a educação bilíngue na Islândia. As autoras apontam que a educação bilíngue na Islândia, apesar de ser reconhecida pela legislação como um direito ao sujeito surdo, preza pela adoção da língua de sinais oficial, não respeitando as línguas de sinais indígenas. Em um trecho de seu estudo as autoras comparam com outros países como Noruega, Finlândia e Suécia que também não respeitam as línguas de sinais locais e causam desta forma desrespeito a cultura do sujeito. Em um contexto intercultural, a língua é reconhecida como um elemento importante de propriedade do sujeito. Ao adotar uma língua única, que não respeita a origem da língua falada pelo sujeito em sua comunidade ouvinte, pode estar desrespeitando seus traços culturais. Não se pode apenas tratar de forma diferente o sujeito surdo do ponto de vista clínico, ou seja, o considerando como não ouvinte. É preciso reconhecer a sua diferença cultural linguística, mas também a sua diferença cultural da comunidade de origem. Deste modo é que são debatidos e sugeridos a adequação da própria legislação inclusiva, para que o sujeito surdo possa utilizar a língua de sinais de sua comunidade, mesmo quando esta não é a língua oficial do país.

No Brasil, há estudos que abordam a língua de sinais das comunidades indígenas também, como o demonstrado por Silva e Quadros (2019). A partir de um estudo teórico, as autoras buscaram identificar nos estudos disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes. As línguas de sinais de comunidades isoladas apresentaram pelo menos 12 línguas de sinais brasileiras utilizadas por comunidades isoladas sendo estas indígenas. Reconhecem também o risco de desaparecimento destas línguas em função da postura de reconhecimento ou não destas como oficiais no Brasil.

Estes casos demonstram a complexidade do estudo da relação intercultural linguística do surdo, pois perpassa não só pela língua de sinais, mas por elementos de seu contexto dos quais, por exemplo, podemos refletir sobre o emprego de características linguísticas regionais.

Dentre estudos que contemplam a educação de surdos a partir da perspectiva cultural, a visão de Perlin e Strobel (2014) aborda o tema a partir da compreensão da formação da história cultural dos surdos. Para as autoras, a cultura surda refere-se ao comportamento que

é compartilhado entre os sujeitos surdos, seja a partir das trocas de experiências nas escolas, nas associações voltadas aos surdos ou nos encontros informais. Esta troca de experiência é que origina o sentimento de pertencimento a um povo distinto, caracterizado pelos valores culturais, modos e hábitos de socialização e pelo compartilhamento da língua de sinais.

A inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e bacharelado e a abertura de concursos públicos para TILS são elementos que demonstram a conquista do espaço, a partir da língua de sinais, para a identificação cultural e interlocução social dos surdos. As mudanças geram alterações no contexto institucional com a participação de novos atores como, por exemplo, as associações e federações de surdos e professores bilíngues (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Dorziat et al. (2019) explicam a importância da centralidade da cultura como elemento que favorece o aprendizado. No estudo conduzido pelos autores, a interação entre professora surda e aluna surda, em Libras, é facilitada no processo educacional. Além disso, a professora do caso apresentado por Dorziat et al. (2019) considera os aspectos visuais nas suas atividades, pois estes são um traço cultural. A prática da professora é superadora uma vez que, em muitas situações, apenas a Libras é um elemento cultural de inclusão de alunos surdos. No caso apresentado por Dorziat et al. (2019) a professora utiliza os materiais dela para realização da aula, na falta de materiais pedagógicos visuais disponíveis no espaço escolar.

Romário e Dorziat (2018) corroboram com a contribuição da convivência entre professora surda e alunos surdos para a construção de uma identidade surda. Entre outros fatos, a discussão de *bullying* entre os próprios alunos surdos e assédio moral praticado por aluno ouvinte e sofrido pelos surdos são relatados pelos autores. Deste modo, são pessoas que possuem elementos culturais semelhantes e que permite melhor entendimento mútuo da própria cultura e das situações de seus cotidianos.

O aspecto visual é essencial na cultura surda. Raugust (2018) considera como a cultura surda é expressa em imagens a partir da produção de artistas surdos. No seu estudo, esse pesquisador cita obras de artes desenvolvidas por surdos em que o autor utiliza imagens de seres humanos expressando sinais em Libras. A utilização de cores fortes para expressar lugares do cotidiano também demonstra a diferença da percepção visual que o sujeito surdo tem. Constitui-se em um ‘olhar’ diferente do ouvinte para os mesmos locais. A arte surda, conforme expressado por um dos artistas não é pautada na ausência da audição, mas sim na presença do “olhar”.

Barros e Alves (2019) reforçam a diferença cultural do surdo e ouvinte. Para o surdo o processamento de informação e a forma de compreender o mundo é a partir das experiências visuais. Isso tem uma forma especial no processamento cognitivo e na forma de pensar.

Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camillo (2020) citam que professores reconhecem a importância da educação de surdos no Rio Grande do Sul. Segundo os autores, o mundo externo à escola é de ouvinte. Deste modo, considerar, principalmente a língua como elemento cultural dos surdos, para sua educação é essencial. Ainda destaca a questão identitária como elemento relevante, apesar de compreender a relação de binarismo existente no mundo fora da escola. Na perspectiva dos alunos surdos, além da questão do aspecto linguístico, existe maior interação com outros surdos, quando a escola é inclusiva e a comunicação é facilitada.

Para Maia (2020), a educação do surdo precisa considerar a cultura deste povo. Assim, elementos como a língua de sinais são destacados. Além disso, aspectos visuais devem estar sempre considerados na perspectiva do aluno surdo.

Os elementos apresentados neste tópico representam a cultura surda e sua perspectiva em aspectos de inclusão escolar.

2.4 Práticas pedagógicas e a educação de surdo

A educação de surdo, no que se refere as práticas pedagógicas, também permeia as questões das discussões históricas em relação ao respeito das questões culturais e linguísticas. Por exemplo, entre os debates estão presentes a questão do oralismo, bilinguismo e Pedagogia Surda. Estas metodologias apresentam características distintas e que estão atreladas aos debates históricos envolvendo a educação de surdos.

A educação de surdos no Brasil já considerou diversas metodologias, dentre as quais podemos citar: o oralismo, a Comunicação Total (CT), o bilinguismo e a Pedagogia Surda, que foram implementadas em diferentes momentos (VIEIRA; MOLINA, 2018; FERREIRA et al., 2019).

O oralismo constitui-se na possibilidade do sujeito surdo falar e fazer leitura labial. A educação prioriza a fala e o trabalho realizado é em busca da reabilitação do surdo para que adote a comunicação por meio da língua do ouvinte. Contudo, como o surdo tem sua percepção de mundo visuoespacial, as limitações da comunicação oralizada são inerentes. O

seu uso, trouxe, em momentos históricos a invisibilidade da língua de sinais, pois estava em foco a necessidade da oralização (VIEIRA; MOLINA, 2018; FERREIRA et al., 2019).

Fernandes e Moreira (2014) assegura que a maior parte dos encaminhamentos metodológicos, em relação à educação de surdos, historicamente, tem direcionamento a partir de recursos e estratégias para a alfabetização de alunos ouvintes. Assim, assume a oralidade como pressuposto.

A CT defende o uso de diversos mecanismos de comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Entre os mecanismos podem ser citados a língua falada (oralismo), a língua de sinais, códigos manuais entre outros. Diferente do oralismo, a CT considera que, além da oralização do surdo, deve-se utilizar quaisquer recursos que facilite a comunicação. Porém a CT não conseguiu fazer com que os surdos alcançassem o sucesso escolar pois adota os mesmos pressupostos do oralismo, porém insere sinais de forma descontextualizadas e sem estrutura, algo inaceitável ao oralismo (VIEIRA; MOLINA, 2018; FERREIRA et al., 2019).

O bilinguismo é interpretado como antagônico às outras duas formas de educação do surdo: o oralismo e a comunicação total, pois assume como premissa o respeito à diferença cultural e linguística do sujeito surdo (WITCHES; TEIXEIRA, 2019). Ele considera que, para a educação do surdo, seja adotado a língua de sinais como primeira língua e a língua do país de origem do surdo na forma escrita como segunda língua. Porém, apesar de considerar a língua de sinais como L1, esta é apreendida, em muitas situações, nos espaços formais da escola, ao invés de ser apreendida nos diálogos na fase de desenvolvimento da linguagem. Isto ocorre devido a falta de contato com outros surdos na fase de desenvolvimento da linguagem (VIEIRA; MOLINA, 2018; FERREIRA et al., 2019).

É observado em casos recorrentes, como destacam Nascimento e Santos (2017) a existência de alunos surdos que têm o primeiro contato com a Libras no ambiente escolar. Mesmo ocorrendo o respeito à diferença linguística, no contexto inclusivo, o desafio torna-se maior no processo comunicativo quando o aluno surdo desenvolveu mecanismos de comunicação gestual e não estruturado na Libras. Além disso, neste ponto reside uma diferença fundamental para o aluno ouvinte o qual chega à escola com contato e domínio da Língua Portuguesa. O aluno surdo, em muitos casos, chega à escola sem o contato com nenhuma das línguas, ou com contato ainda insipiente. Desde modo salienta-se a defasagem linguística do surdo em comparação com o aluno ouvinte no início do seu processo educacional.

A Pedagogia Surda, como método de educação do surdo, considera a presença de professor surdo na instituição de ensino. Assim, pode ser facilitado o aprendizado da língua de sinais. É a metodologia desejada pela comunidade surda por considerar todos os aspectos culturais dos surdos (FERREIRA et al., 2019). Contudo, tendo em vista que no contexto de desenvolvimento desta pesquisa não há atuação de professor surdo, esta modalidade é menos explorada no presente trabalho.

A perspectiva multicultural para a educação da pessoa surda, apesar de já haver preocupações, ainda se encontra em um caminho de reconhecimento da postura social, onde as diferenças precisam ser respeitadas. Neste contexto, o modelo de educação bilíngue é necessário para a evolução para que esta consciência política, educacional e social seja implementada (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016).

Em relação às práticas pedagógicas bilíngues para alunos surdos, Castro e Kelman (2022) destacam que a educação por meio do emprego da Libras faz diferença na educação de surdos. Os alunos surdos constituem sua forma de pensar com base na modalidade visuoespacial o que difere da língua portuguesa que é uma língua oral-auditiva. Assim a adoção de língua de sinais favorece o aprendizado. De acordo com Nascimento e Costa (2014), a educação de surdo necessita que o professor seja proficiente nas línguas empregadas no contexto escolar bilíngue ou escola regular inclusiva. Conforme os autores o simples agrupamento de pessoas diferentes não gera inclusão. É necessário respeito à diferença cultural e linguística para possibilitar o efetivo aprendizado.

Culau, Lira e Sponchiano (2015) destacam a necessidade de interação na busca de aprendizado em ambas as vias, tanto do aluno quanto do professor. Os autores salientam que a partir do estabelecimento desta relação o professor pode transformar suas práticas pedagógicas. Assim, o engajamento do docente permite tanto o sucesso do aluno no aprendizado quanto o desenvolvimento das habilidades do professor, potencializando suas práticas pedagógicas.

Bolaños-Motta, Casallas-Forero e Sabogal-Gámez (2020), em um estudo desenvolvido na Colômbia, citam que o professor que atua com os surdos deve ser um ativista dos direitos das pessoas com deficiência como primeira categoria e para que possa se comunicar claramente com o sujeito deve ser conhecedor da língua de sinais, esta como segunda categoria para atuação na educação do surdo.

Larrazabal, Palacios e Espinoza (2021) estudaram o contexto de inclusão de fato e integração, este último como inserção na sociedade, de alunos surdos em duas escolas

públicas em Santiago no Chile. Como principais contribuições, esses pesquisadores discutem a importância das práticas pedagógicas como fundamentais para favorecer a participação e o aprendizado dos alunos em sala de aula e as práticas da comunidade escolar como forma de inclusão fora da sala, estas relacionadas a alunos, família e professores. Ainda, um elemento que chama atenção é a necessidade do emprego da Libras não somente pelo professor e aluno surdo, mas pelos demais integrantes da turma e profissionais da escola para realmente ter um contexto bilíngue de aprendizado. Considerando as dificuldades do bilinguismo, as autoras citam a preocupação com a real inclusão do aluno surdo no ensino regular e a possibilidade de escolha deste pelas escolas ou classes especializadas em que realmente tenha um contexto bilíngue para desenvolvimento de seu aprendizado de outros conteúdos.

A adoção do bilinguismo, ou a utilização adequada da Libras como elemento de comunicação, conforme descrevem Silva, Silva e Silva (2014), é elemento essencial para práticas pedagógicas que contribuam para o aprendizado do aluno surdo. A ausência ou a dificuldade de comunicação gera barreiras no processo pedagógico como relatados em Queiroz Júnior (2010), Delgado-Pinheiro e Omote (2010) e Lacerda (2006).

Freitas (2020, p.12) afirma que a alfabetização dos surdos no Brasil, em Libras, é a modalidade mais “vulnerável e opacizada nos documentos parametrizadores da educação nacional”. Apesar dos percalços, a educação em língua de sinais, é assegurada legalmente e por meio de políticas educacionais aos surdos.

O emprego da Libras pode ser observado no estudo de Castro e Kelman (2022) para ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, em turmas inclusivas bilíngues. Na pesquisa são consideradas duas realidades. Uma em que o aluno é inserido em classe regular desde o ensino fundamental I (no município do Rio de Janeiro) e outra em que é inserido a partir do 6º ano, (em Duque de Caxias). Em ambas as situações, quando o aluno está no ensino regular há Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS). No contexto estudado, por esses autores, há o domínio da Libras por muitos dos alunos da escola a presença de adultos surdos. Estes adultos são professores de Libras e garantem a referência identitária para alunos surdos e ouvintes. Observa-se no caso apresentado por Castro e Kelman (2022) que a interação mesmo que com datilografia, ou comunicação gestual contribui para sanar dúvidas dos conteúdos.

Outro elemento fundamental é o uso de materiais ou formas que podem diferir no momento da transmissão do conteúdo com emprego de elementos visuoespaciais com mais

frequência para complementar a forma de explicação. Ainda, a atuação de TILS deve ser vista também como mais um agente educacional já que este desenvolve a comunicação. A interação entre a professora regente e a TILS foi essencial para melhorar a comunicação o aprendizado do aluno. A participação do intérprete educacional como uma forma de atuação além da tradução tem importante papel na atuação na educação de surdos (CASTRO; KELMAN, 2022).

Castro e Kelman (2022) explicam que para a escola abraçar todas as diferenças precisa considerar a pedagogia baseada em projetos, estratégias de ensino multimodal, pedagogia visual, para o surdo a língua de instrução deve ser a Libras e o planejamento pedagógico flexível e os profissionais envolvidos trabalhar em codocência.

Correia e Neves (2019) buscaram entender como os recursos visuais imagéticos influenciam as práxis pedagógicas de professores com foco na educação bilíngue. É importante destacar o papel facilitar do material pedagógico visual imagético para a educação do surdo, bem como a adequação de mídias para a educação destes, a fim de garantir as condições linguísticas para a formação de sua subjetividade e desenvolvimento de inserção social. As autoras destacam a importância da pedagogia visual como forma de aprendizado do educando surdo.

Observa-se, segundo Correia e Neves (2022), que o uso de recursos visuais na educação dos surdos, na maioria das escolas brasileiras, é muito “tímida”. Contudo as professoras, participantes do estudo destes autores, reconhecem a necessidade de melhor aprimoramento dos materiais utilizados, mas atribuem a dificuldade de desenvolvimento em razão do tempo disponível para planejar as atividades bem como da necessidade de suporte das escolas, no sentido de estrutura pedagógica de suporte a estas professoras. Elas têm dificuldade de adaptação, mas reconhecem a necessidade do uso dos recursos visuais (CORREIA; NEVES, 2022).

Professores desenvolvem alternativas para o emprego da questão visual nas aulas com desenhos no quadro, escrita no mesmo para contribuir para aquilo que está sendo explicado. Além disso, buscam materiais na internet para a construção dos materiais pedagógicos a serem utilizados nas aulas. Ainda assim, devido à necessidade de preparação específica ainda sentem dificuldades de atender plenamente este processo educativo do surdo no ensino regular. É necessário que este material não seja apenas complementar a explicação e sim deflagrador da explicação, fazer parte do conteúdo e gerar reflexão crítica do educando (CORREIA; NEVES, 2022).

Correia e Neves (2022) reforçam a necessidade dos professores possuírem formações para conhecerem a cultura surda e ter domínio da Libras, como essencial para a atuação na educação de surdos.

Dentre outros estudos sobre a perspectiva do bilinguismo Libras-Português pode-se citar Machado, Teixeira e Galasso (2017), Streiechen e Krause-Lemke (2014), Almeida e Lacerda (2019) e Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019).

Como exemplo da utilização do bilinguismo dentro do contexto do ensino superior, Machado, Teixeira e Galasso (2017) estudaram o primeiro curso de pedagogia bilíngue Libras-Português. Os autores apontaram que, mesmo com uma legislação favorável para a proposição de projetos com tais características, ainda há a necessidade de um conjunto de ações para sua efetivação. Destacam o emprego do uso da língua de sinais para construção do conhecimento, a criação de materiais didáticos específicos, com foco nos aspectos visuoespaciais e mesmo a ampliação das pesquisas na área da surdez. Ainda requer a inserção efetiva do surdo no debate destas temáticas.

O estudo de Streiechen e Krause-Lemke (2014) buscou compreender como se dá o processo de escrita de aluno surdo alfabetizado em escola regular bilíngue. Observaram que há elementos que afetam a escrita do Português e associaram estes à língua de sinais. Estas pesquisas podem ser reveladoras para apontar a forma de construção das práticas pedagógicas adequadas para resolver as diferenças de aprendizado da língua escrita.

Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) apresentaram uma revisão de literatura em que reforçam a existência de barreiras para o aprendizado da língua Portuguesa escrita pelo surdo. Entre estas destacam-se a aquisição tardia da língua, a formação docente inadequada, dificuldades de comunicação entre docente e aluno surdo e diferenças entre políticas educacionais e linguísticas para estes. Como formas de superação a essas barreiras, identificam nos estudos analisados, a produção coletiva de textos com mediação por meio da Libras, uso de recursos digitais, aquisição mais cedo da Libras pelo surdo e o incentivo a formação docente.

A produção coletiva de textos é exemplificada por Almeida e Lacerda (2019) a partir de uma proposição de reescrita de texto, mediada pela Libras. Identificaram evolução dos participantes surdos com as interações, passando a reconhecer e ressignificar aspectos gramaticais, uma vez que puderam refletir sobre a língua portuguesa escrita, de forma consciente quanto a sua sistematização e funcionalismo.

Ainda nesta mesma perspectiva, Lodi (2005) apresentou a realização de oficinas nas quais sujeitos surdos faziam a leitura dos textos em português e a discussão dos mesmos realizada em Libras, permitindo o confronto cultural e linguístico. Assim, diferenças puderam ser identificadas e confrontadas e soluções da internalização de conceitos são aprendidas pela língua própria do sujeito surdo.

O reconhecimento das barreiras, a compreensão do contexto e a exploração das possibilidades é que podem garantir a inclusão e o aprendizado do aluno surdo no contexto do ensino regular. Destacam-se, nos estudos analisados, a necessidade de emprego da língua de sinais como forma de comunicação e da necessidade de domínio desta pelo aluno e pelos educadores ou a presença de TILS. Ainda, salienta-se a necessidade de preparação de materiais pedagógicos e organização didática de forma complementar para que a inserção de fato ocorra.

3 METODOLOGIA

Esta seção de metodologia está dividida em três subseções que tratam da classificação da pesquisa, do sujeito e espaço da pesquisa e do percurso metodológico.

3.1 Classificação da pesquisa

Esta pesquisa classifica-se como básica quanto a sua natureza. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa básica objetiva gerar novos conhecimentos sem, necessariamente de aplicação prática prevista. A relação intercultural e linguística no contexto do ensino do surdo, não necessariamente gera roteiro de aplicação prática para o processo de ensino aprendido. A partir do presente estudo pretende-se debater a temática de modo a proporcionar subsídios para reflexão sobre a condução deste processo de ensino aprendido.

Em relação aos seus objetivos, a pesquisa é exploratória. A pesquisa exploratória, segundo Triviños (1987), permite ao pesquisador aumentar o seu conhecimento em relação a um determinado problema. Há a necessidade de aprofundamento para maior conhecimento sobre a temática. Esta pesquisa define-se como exploratória, pois ainda há uma carência de estudos voltados ao entendimento de aspectos sociais e humanos deste tema.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) a classificação exploratória, refere-se ao estudo que busca compreender temas ou problemas ainda pouco investigados ou que apresentam lacunas a serem compreendidas. Pode referir-se a orientações ou novas perspectivas de exploração de determinados temas. A condução da pesquisa que relaciona práticas pedagógicas e diferenças culturais e linguística ainda é insipiente no contexto do aluno surdo. Deste modo, a condução da pesquisa a partir do viés exploratório se faz necessário.

Ainda, conforme explicam Rees e Mello (2011), a etnografia, metodologia empregada nesta pesquisa e descrita na próxima seção, é características de pesquisas do tipo exploratória.

A pesquisa do tipo qualitativa é adotada, pois a abordagem considera a interpretação dos elementos sociais e subjetivos a serem pesquisados. O objeto de estudo é compreendido considerando a sua historicidade, levando em consideração o processo de desenvolvimento do indivíduo no contexto de sua formação. O histórico e o contexto são importantes na

análise dos dados, pois a interpretação considera a contextualização como fio condutor desta (GÜTHER, 2006).

Como explica Gamboa (2003), a pesquisa qualitativa considera a subjetividade e a interpretação. Para Güther (2006) a abordagem qualitativa caracteriza-se pela compreensão de relações complexas, observa a construção da realidade, torna-se um ato subjetivo da construção teórica e emprega diferentes técnicas analíticas de interpretação.

Neste sentido, ainda pode-se reforçar a escolha pela pesquisa qualitativa em Marconi e Lakatos (2022), que, segundo as autoras, o pesquisador tem a liberdade de avançar nas fases de execução, mas constantemente pode retroceder nas fases anteriores a fim de procurar significados profundos, descrevendo, por exemplo, a complexidade do comportamento humano. A pesquisa focaliza a atenção no específico, no peculiar, buscando compreender o fenômeno que estuda dentro do contexto que acontece.

Para obter o aprofundamento do caso analisado, nesta pesquisa, considera-se as premissas do estudo de caso etnográfico. André (2013) explica que o estudo de caso deve considerar um referencial teórico de apoio, mas estar atento a novos aspectos que possam surgir no decorrer do trabalho, possuir uma diversidade de fonte de dados e procedimentos de coleta/produção e comportamento ético do pesquisador pela completa descrição das informações de campo. Conforme a autora “na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRE, 2013, p.97).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso investiga fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Considera o aprofundamento do estudo a partir da investigação que emprega diversas fontes de informação ou formas de interpretação.

Estudos de caso do tipo etnográfico são observados em diversas pesquisas na área da educação. Como exemplo, podemos citar o estudo de Sanchotene (2013), o qual buscou compreender as rotinas e estratégias e saberes de professores de educação física a partir de suas experiências vividas e práticas pedagógicas. Rosado (2013) o qual estudou os aprendizados que emergiram das interações entre professores e alunos de um curso de língua estrangeira - inglês. O estudo ocorreu em uma escola colombiana. O estudo de Saito e Ribeiro (2013) também foi conduzido metodologicamente como um estudo de caso etnográfico. Este investigou as práticas discursivas de professores em relação ao emprego

de tecnologias da comunicação e informação no ensino público. Silva Neto e Barreto (2018) buscaram estudar a indisciplina e a violência em uma escola da rede Municipal Paulistana a partir do método etnográfico. Cancio e Araújo (2021) investigaram a educação cristianizada em território indígena em uma aldeia do Estado do Pará na Amazônia brasileira.

Nas pesquisas apresentadas, no parágrafo anterior, a consideração da etnografia enquanto forma de condução se deu pela presença do pesquisador, pelas técnicas e foco de análise pelos elementos de interação e culturais. A sua caracterização enquanto estudo de caso se deu pela delimitação para uma sala de aula ou, no máximo, uma escola, considerando o aprofundamento do estudo. A etnografia é considerada por Rees e Mello (2011) como ideal para tratar questões relacionadas a sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. Esta escolha justifica-se pela abordagem multicultural do ambiente com mais de uma língua presente. Apesar da pesquisa em questão não se tratar de estudo da língua estrangeira, há coexistência de duas línguas no processo comunicativo no ambiente de sala de aula que o aluno surdo está inserido, aproxima-se das características do estudo de Rees e Mello (2011).

Para Schefer e Knijnik (2011) a adoção de pesquisa do “tipo etnográfico” na educação contribui para compreender (considerando a descrição) a lógica das práticas adotadas em uma escola permitindo que membros de grupos, muitas vezes ignorados academicamente tenham voz.

Para Ludke e André (2018) a etnografia na educação sofre alterações, afastando-se do seu sentido original, mas como característica essencial que deve ser mantida é a descrição do sistema de significados culturais de um grupo em um contexto cultural amplo não se restringindo apenas ao ambiente físico da escola.

Destacando o ponto de vista cultural, Angrosino (2009, p.30) afirma que “a etnografia é a arte e ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. Apesar de seu desenvolvimento estar atrelado a compreensão da cultura de sociedades letradas, hoje os etnógrafos ocupam-se “...basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam” (ANGROSINO, 2009, p.31).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 509) “estudos etnográficos pesquisam grupos ou comunidades que compartilham uma cultura: o pesquisador seleciona o lugar, detecta os participantes e desse modo coleta e analisa os dados. Também oferecem um “retrato” dos eventos cotidianos”. Como elementos centrais do método etnográfico, definido por Angrosino (2009), cita-se:

- baseado na pesquisa de campo conduzida no local em que as pessoas vivem;
- é personalizado, ou seja, o pesquisador é tanto observador como participante do cotidiano;
- é multifatorial, sendo conduzido por mais de uma técnica de coletas de dados;
- requer compromisso de longo prazo da interação do pesquisador com o(s) pesquisado(s), embora o tempo possa variar de acordo com as características de cada pesquisa;
- é indutivo, conduzido de modo a usar o acúmulo de dados coletados para produzir modelos gerais;
- é dialógico, ou seja, as conclusões podem ser discutidas com os informantes ao longo da pesquisa;
- é holístico para revelar o retrato mais completo do fenômeno estudado.

Desta forma, com base no problema de pesquisa proposto nesta dissertação, considerando os elementos de interculturalidade, juntamente às práticas pedagógicas e a caracterização a partir da delimitação do caso a ser estudado de maneira aprofundada, opta-se pela estratégia de condução desta pesquisa por um estudo de caso com viés etnográfico. O detalhamento e a caracterização desta, com base na metodologia de produção e análise de dados, é estabelecido na seção que trata da “3.3 Produção e análise de dados”.

3.2 Sujeito e espaço de pesquisa

Para a pesquisa, considerou-se o contexto da classe do ensino regular na qual o aluno está matriculado. Esta ocorre no período vespertino, em uma escola pública municipal. Apesar de o aluno frequentar, no contraturno, a sala de recursos multifuncional, a pesquisa não se estendeu para esse período de estudo.

O sujeito da pesquisa é um aluno com surdez profunda bilateral,¹⁰ o qual frequenta o 4º ano da classe regular do ensino fundamental. A descrição contendo outros elementos é apresentada na seção “4.1 Descrição do caso”.

10 A classificação clínica dos níveis de deficiência auditiva são: Deficiência Auditiva Leve – Limiars entre 25 a 40 dB nível de audição; Deficiência Auditiva Moderada – Limiars entre 41 e 70 dB nível de audição; Deficiência Auditiva Severa – Limiars entre 71 e 90 dB nível de audição; Deficiência Auditiva Profunda – Limiars acima de 90 dB (<https://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-auditiva.htm>).

A turma do ensino regular é composta por 25 alunos, sendo que destes, três alunos frequentam a sala de recursos multifuncionais no contraturno, incluindo o aluno surdo. Os outros dois casos têm como hipótese diagnosticada deficiência intelectual e distúrbio de aprendizagem.

Além do espaço físico da pesquisa que é delimitado pela escola que o aluno frequenta, espaço onde foram desenvolvidas as observações, também se considerou o espaço social mais amplo para a pesquisa. Este formado pelas pessoas que possuem relacionamento com o pesquisado, dentro ou fora da sala de aula. Para isso realizou-se entrevistas complementares de coleta de dados com a professora e a pedagoga da classe regular que o aluno frequenta, além de entrevista com a mãe do aluno.

3.3 Produção e análise de dados

Considerando a diferença linguística e cultural que permeia o objetivo do presente estudo a metodologia escolhida para a condução deste é o estudo de caso com viés etnográfico.

A característica essencial da metodologia e de realização de sua pesquisa *in loco*, quando o pesquisador, como observador objetivo, participa subjetivamente da vida das pessoas estudadas (ANGROSINO, 2009). Desta forma a pesquisadora participará *in loco* de forma subjetiva do cotidiano pesquisado considerando a forma de produção dos dados a ser adotada.

Em relação à forma de produção de dados a pesquisa etnográfica é caracterizada como pesquisa qualitativa. As pesquisas de natureza qualitativa não se restringem a um único método padronizado e poder agregar dados não esperados (GÜTHER 2006). Nesse sentido, foram empregadas observações, sendo este o principal meio de produção de dados na pesquisa etnográfica, além de entrevistas e análise documental. A aplicação dos instrumentos foi em função do caso selecionado, de acordo com a acessibilidade da pesquisadora.

As observações para a produção de dados foram desenvolvidas na sala de aula com a intenção de compreender o processo de interação do alfabetizando estudado com os colegas de turma bem como com a professora regente. Também com a intenção de identificar as práticas pedagógicas adotadas, para posteriormente estabelecer as relações culturais e, posteriormente poder estabelecer a análise das possibilidades pedagógicas neste contexto inclusivo estudado. A observação foi individual, pois foi realizada por apenas uma pesquisadora e é sistemática ou informal uma vez que em sua maioria não conta com meios

técnicos especiais para registro das informações (MARCONI; LAKATOS, 2007). Ainda, foram realizadas gravações de vídeo de algumas sessões de observação.

Na etnografia a observação é o principal instrumento de produção de dados. Neste caso o etnógrafo:

(...) observa, de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto – quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais dos indivíduos com os quais o pesquisador desenvolve uma certa relação pessoal. (REES; MELLO, 2011, p.32).

Para Angrosino (2009) a observação não participante na etnografia reconhece o relacionamento do pesquisador estritamente nesta condição. Quando ocorre a observação participante, o pesquisador relaciona-se como um vizinho, um amigo e casualmente como pesquisador. Desta forma, a inserção da pesquisadora no contexto do aluno é favorecida devido ao fato da pesquisadora possuir relação com o aluno pesquisado, no contraturno. Porém há o entendimento de que sua presença no turno regular é sem a intenção de atuação no processo educacional no momento da observação não participante e podendo exercer esta atuação, no momento da observação participante.

Seguindo os conceitos de Marconi e Lakatos (2007), as observações foram predominantemente não participantes. A pesquisadora realizou observações da turma e o seu comportamento para com o educando do caso estudado, também observou o comportamento da professora regente, e professoras de corregências de história, educação física e língua inglesa, que atuaram na sala em cada momento de observação, da estagiária dos colegas de turma e do próprio educando. Ainda observou as aulas, as atividades apresentadas para o educando e o processo interacional neste contexto. Neste caso, como não interferiu no processo, sendo classificada como não participante. Evidentemente que a sua presença foi notada e, em momentos pontuais algumas das reações do educando eram voltados para a pesquisadora, pois ele tinha conhecimento de que a mesma poderia falar com ele em Libras, desenvolvendo processo comunicativo rápido.

Apesar da presença em sala de aula, a postura adotada pela pesquisadora é de não gerar interferência no processo de ensino-aprendizado e nas relações interpessoais que demonstram a possível interculturalidade existente no espaço, principalmente na fase de observação não participante. Porém, como limitação deste processo, não pode ser ignorado o fato da presença da mesma e da facilidade de comunicação.

Ainda em relação a observação não participante, apesar de buscar não interferir no cotidiano, as observações foram gravadas. Não houve gravação ininterrupta, pois para segurança dos dados, as gravações eram finalizadas e reiniciadas. Contudo, houve gravação de diversos vídeos ao longo das sessões de observação. Foi de conhecimento de todos que a sessão estava sendo gravada. As primeiras sessões não foram gravadas, sendo realizada as gravações a partir da terceira sessão.

Houve ainda, momentos em que a pesquisadora desenvolveu observação participante. Estes ocorreram quando ministrou para a turma uma aula sobre Libras, e em momentos pontuais em que foi chamada pela professora regente ou por outros atores envolvidos para prestar esclarecimentos auxiliando no processo comunicativo. Uma das principais características que insere a pesquisadora no contexto da pesquisa, tornando-a integrante do fenômeno pesquisado, refere-se ao domínio da Libras. Devido a isso, exerce papel de auxílio na comunicação no ambiente da sala de aula do ensino regular.

Seguindo Rees e Mello (2011), as observações foram realizadas tempo suficiente até que os acontecimentos se tornem repetitivos.

Durante e ao final de cada sessão de observações foram registradas, através de relatório, as constatações identificadas pela pesquisadora. Conforme recomendação de Marconi e Lakatos (2007), Angrosino (2009) e Sampieri, Collado e Lucio (2013) foi produzido o diário de campo das observações. Após cada sessão de observação foi realizado o registro descritivo dos fatos ocorridos, bem como, anotações das impressões da pesquisadora sobre os fatos.

As entrevistas foram aplicadas à professora, à pedagoga e à mãe do aluno surdo matriculado no ensino regular, participante da pesquisa. Ao entrevistar a professora, buscou-se compreender as dificuldades apontadas pela mesma quanto à didática de aula, a percepção em relação ao comportamento do educando e o comportamento dos colegas de turma. Da mãe, buscou-se informações referentes à percepção da mesma quanto à evolução do aluno observado e a satisfação e dificuldades citadas no ambiente familiar referente ao seu cotidiano escolar sob o ponto de vista da inclusão. A entrevista com a pedagoga da escola buscou informações sobre o relacionamento do educando com colegas e funcionários da escola e questões pedagógicas pertinentes a sua inclusão.

As entrevistas foram semiestruturadas. Em geral esta parte de questionamentos básicos, baseados na teoria ou em hipóteses de interesse da pesquisa. Em seguida, oferecem espaço para a formulação e novas perguntas que possam surgir a partir das repostas obtidas.

Assim o informante pode seguir espontaneamente sua linha de pensamento, porém dentro do foco proposto pelo pesquisador (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro de entrevistas utilizados para cada uma das entrevistadas está nos apêndices 1, 2 e 3 desta dissertação.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento livre e esclarecido de todos os envolvidos. Posteriormente, foram transcritas para o desenvolvimento da análise.

Como forma complementar, empregou-se a pesquisa documental. Para Marconi e Lakatos (2007) a pesquisa documental considera o registro de documentos realizados durante ou posterior à ocorrência do fato ou fenômeno como fonte de informação para a pesquisa. A análise documental em nível de normativas está relacionada à análise da legislação, instruções normativas e demais documentos pertinentes a pesquisa, que são considerados pela escola como balizadores para a definição da conduta deste processo de ensino-aprendizagem. Os documentos, em nível operacional, estão relacionados a atividades e demais materiais pedagógicos empregados no ensino/aprendizado do educando surdo.

Para organização/codificação dos dados e desenvolvimento da análise, empregou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). A compreensão da ATD é de reconstrução de conhecimentos existentes relacionados aos temas investigados. Possui um movimento interpretativo de carácter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Essencialmente, a ATD constitui-se em três etapas: desmontagem dos textos ou unitização, gerando fragmentos que produzem enunciados; estabelecimento de relações, ou seja, a classificação e combinação destes elementos unitários; captação do novo emergente, ou seja a compreensão renovada do todo, com a construção do metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016; SILVA; MARCELINO, 2022a; SILVA; MARCELINO, 2022b).

Silva e Marcelino (2022b) destacam que os textos não possuem apenas significados para serem apresentados, mas significantes que precisam produzir significados a partir das teorias empregadas no desenvolvimento das pesquisas.

Ainda Moraes e Galiuzzi (2016) citam como característica o método a ser definido como um processo auto-organizado. O processo é conduzido de forma racionalizada em seu planejamento mesmo que os resultados criativos e originais não possam ser previstos.

A unitização foi realizada seguindo o recomendado por Moraes e Galiuzzi (2016) em que é necessário a fragmentação, ou seja, a divisão em unidades, após a reescrita atribuindo significado e posteriormente estes fragmentos são nomeados.

Para unitização nesta dissertação foram realizados procedimentos adaptados em relação aos diferentes tipos de forma de coleta de dados: as entrevistas transcritas, as gravações das aulas e o material documental (fotos de cenas das aulas e de atividades).

Primeiramente, os textos transcritos das entrevistas com a professora, pedagoga e com a mãe foram analisados. Realizou-se a fragmentação e a reescrita dos trechos. Após foram nomeados considerando os seguintes códigos para a fonte dos documentos: EProf.YY, EPed.YY e EM.YY. Neste caso o E representa a origem dos dados das entrevistas e as demais letras representam a abreviatura das entrevistadas. A abreviatura Prof refere-se a professora regente da turma, a abreviatura Ped refere-se a pedagoga da escola e a abreviatura M refere-se a mãe do aluno. Após o código contém o número com dois algarismos numéricos da fragmentação selecionada substituindo o YY.

Para os dados das gravações das aulas, os fragmentos não foram descritos de forma objetiva. Assim, a pesquisadora assistiu ao vídeo, escreveu o descritivo do fragmento selecionado já com o significado atribuído. Para a denominação adotou-se GMMDDXX.YY onde o G significa gravação, o MM é substituído pela representação numérica do mês em que ocorreu a gravação e o DD é substituído pelo dia que ocorreu a gravação. Ainda a lera XX representa o número do vídeo utilizado, uma vez que as gravações se constituem de vários vídeos ao longo do dia. Os códigos dos trechos são nominados em substituição ao YY posteriormente.

Para os diários de campo adotou-se o procedimento de descrição do mesmo e a fragmentação é feita a partir do descritivo realizado atribuindo significado. Para a denominação adotou-se DMMDD.YY, e quem o primeiro D refere-se a fonte diário de campo, o MM é substituído pela representação numérica do mês em que o documento foi coletado e o DD é substituído pelo dia que a coleta. Os trechos são nominados em substituição ao YY posteriormente. Esta mesma padronização foi empregada para cada um dos diários de campo produzidos durante a pesquisa. As observações foram realizadas em treze sessões.

A etapa seguinte é a categorização a qual é constituinte do processo analítico. É o processo de agrupamento de elementos semelhantes. As categorias podem emergir de forma dedutiva, a partir das teorias ou de forma indutiva, a partir dos dados. Ainda se apresenta a possibilidade de combinação dos métodos, ou a partir do método intuitivo (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para esta dissertação as categorias surgiram de forma indutiva, a partir dos dados coletados.

Os trechos inicialmente foram classificados em categorias. Após a revisão das mesmas, atribuiu-se a cada trecho a categoria definitiva, a qual subsidia a etapa seguinte da construção do metatexto.

As categorias definidas de forma indutiva a partir dos dados podem ser visualizadas no Quadro 01.

Quadro 1: Categorias de Análise

Grupo	Categoria Identificada
Inclusão	Inclusão: ações de acolhimento
	Inclusão: acolhimento
	Inclusão: comunicação
	Inclusão: diferença
Pedagógico	Pedagógico: aprendizado atrasado
	Pedagógico: conteúdo
	Pedagógico: didática
	Pedagógico: estrutura
	Pedagógico: facilidade de aprendizado
	Pedagógico: formação
	Pedagógico: inclusão
	Pedagógico: material
	Pedagógico: suporte
Outras Categorias	Rotina na Escola
	Comportamento do educando
	Cultura e Multiculturalidade

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023)

Após definidas as categorias de análise, iniciou-se o processo de construção do metatexto em que há a análise relacionando as categorias. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016) é neste momento que as hipóteses de trabalho e os argumentos para corroborar com as mesmas são defendidos. Estes se constituem como elementos da ATD.

Para a construção do metatexto, os resultados são apresentados em quatro seções. A primeira apresenta um panorama acerca do cotidiano do contexto de inclusão de aluno surdo no ensino regular tendo em vista o caso analisado. Esta é descrita a partir das informações disponíveis, porém não considera, necessariamente as categorias formadas a partir da análise dos dados. A segunda analisa o contexto de inclusão do aluno surdo a partir das categorias que tratam dos aspectos de inclusão. A terceira considera a identificação das práticas e das possibilidades pedagógicas no ensino aprendizado do aluno. Esta considera as categorias pedagógicas identificadas nos dados analisados. Por fim, a última seção do metatexto busca examinar as possibilidades de adoção de práticas pedagógicas a partir do respeito às

diferenças culturais e linguísticas dos surdos. Neste caso são empregados os dados das categorias Cultura e Multiculturalidade, Comportamento do Educando e Rotina da Escola, as quais consideram elementos perceptíveis da diferença cultural e linguística do caso analisado bem como, também são utilizadas as demais categorias, e a produção dos metatextos das duas seções anteriores (inclusão e possibilidades pedagógicas) de modo a escrever, baseada nos dados, porém de forma livre a interpretação destes elementos.

Adicionalmente, considerando o cunho etnográfico da pesquisa, é importante valorizar a perspectiva do sujeito investigado, colocando entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitando uma leitura a partir da perspectiva do outro (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A forma de apresentação de resultados da pesquisa etnográfica é a “narrativa”. Dentre as formas há a apresentação de histórias contadas de forma realística em que o pesquisador se mantém emocionalmente neutro (ANGROSINO, 2009). Esta forma será adotada neste trabalho, porém, estabelecendo a narrativa de momentos e posterior análise dos dados. Não será adotado uma narrativa única da situação, mas sim, narrativas dos momentos observados e mais representativos e a partir dos quais se estabelece a análise dos dados.

O relatório etnográfico deve incluir: uma introdução apresentando a relevância analítica do estudo, caracterização de cenas com descrição densa, análise a partir de detalhes e padrões socioculturais e sugestões da contribuição do estudo para seu campo de conhecimento (ANGROSINO, 2009).

Fonseca (1999) ressalta a importância da apresentação do contexto ser coerente e profunda em relação ao caso apresentado. Quando esta descrição ocorre de forma mais generalista, geralmente é decorrente da preocupação dos pesquisadores em não expor o caso estudado, mas, ao mesmo tempo, pode comprometer a condição de interpretação. A autora expõe a necessidade de contextualização histórica social dos sujeitos pesquisados para o desenvolvimento da etnografia considerando resguardar dados pontuais de identificação pessoal para que os sujeitos envolvidos, não possam ser identificados.

A apresentação dos resultados tem uma subseção de descrição do caso e uma subseção de descrição do ambiente local de observação. Estas permitem a descrição do caso e do contexto de inserção.

A análise dos dados considera a necessidade de viabilizar a passagem entre a experiência de campo e as interpretações analíticas, isto é, para dar corpo a este elo perdido. Assim, segundo Fonseca (1999, p.66) desdobra-se a interpretação dos dados a partir de cinco

etapas do método etnográfico: “1. estranhamento (de algum acontecimento no campo); 2. esquematização (dos dados empíricos); 3. desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); 4. comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e 5. sistematização do material em modelos alternativos”.

Para isso, foi realizado primeiramente a descrição dos fatos observados em uma sequência que permite a compreensão, bem como foram realizadas as inserções dos dados coletados nas entrevistas e observações. Após, foi complementada esta descrição com a interpretação com base no aporte teórico que considera em sua essência a compressão e a comparação dos dados com elementos teóricos apresentados.

Salienta-se ainda que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado conforme parecer consubstanciado n.º 5.243.218 do mesmo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O capítulo de análise e discussão dos dados foi estruturado considerando os objetivos específicos desta pesquisa. Em relação ao primeiro objetivo específico que busca “elaborar um panorama acerca do cotidiano do contexto de inclusão de aluno surdo no ensino regular tendo em vista o caso analisado”, foi proposto um subtópico dividido em 2 itens. “4.1.1 Descrição de características do caso”, apresenta a descrição do caso com foco no aspecto individual do aluno; o subtópico “4.1.2 Descrição do contexto” busca descrever o contexto de inclusão do aluno, referindo-se aos espaços frequentados, os relacionamentos e a condução do cotidiano escolar. Neste já é possível apresentar breves comentários em relação aos outros objetivos específicos.

Em relação ao segundo objetivo específico, que busca “analisar o contexto de inclusão do aluno surdo” este é descrito a partir das categorias dos dados que tratam do aspecto de inclusão e abordado do item 4.2 Inclusão do aluno surdo. O terceiro objetivo específico buscou “identificar as possibilidades pedagógicas utilizadas no aprendizado do aluno”, discutiu-se no subtópico “4.3 Possibilidades pedagógicas. No subtópico 4.4 Possibilidades pedagógicas e respeito à diferença cultural e linguística” foram analisadas as possibilidades pedagógicas considerando a diferença cultural e linguística do contexto inclusivo do surdo.

4.1 Descrição do caso e contexto

4.1.1 Características do caso

O desenvolvimento da pesquisa é a partir de um estudo de caso do aluno João¹¹ que atualmente tem 11 anos de idade. O aluno reprovou apenas um ano no ensino regular, portanto este é o único impacto de retenção do seu fluxo regular de ensino.

João iniciou seus estudos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com 03 anos de idade. Após, ele foi matriculado em uma escola. Na sequência, foi transferido para uma escola mais próxima de sua casa.

11 O nome João é o nome fictício adotado nesta pesquisa para o aluno, com a intenção de preservar sua identidade e, ao mesmo tempo, proporcionar a humanização das citações feitas a ele no texto.

A data da avaliação psicoeducacional de ingresso é de 2012. A data de ingresso na sala de recursos é de 2015. A hipótese diagnóstica apresentada em seu laudo é “deficiência auditiva”.

O aluno chegou à escola sem conhecimento de Libras e da língua portuguesa escrita. Desenvolveu estas a partir do momento que foi inserido no contexto escolar. O aprendizado de Libras, conforme dados da entrevista, ocorreu a partir dos 04 anos de idade, com a professora da sala de recursos. O aluno frequentava a sala de recursos multifuncional uma vez por semana. No contexto familiar, sua irmã tem maior domínio da Libras. Sua mãe e seu pai se comunicam por meio da Libras e de gestos caseiros. Nascimento e Santos (2017) explicam que é recorrente o aluno chegar até o ambiente escolar sem contato com nenhuma das línguas, tanto a Libras quanto a língua portuguesa na modalidade escrita.

Durante o seu percurso no ensino regular, o aluno teve professora com conhecimento aprofundado em Libras, por período inferior a dois anos.

João, até o momento da pesquisa, frequentava com assiduidade a escola em que estava matriculado.

4.1.2 Descrição do contexto

Para a descrição do contexto de inclusão do aluno e espaço pedagógico considerou-se a descrição a partir dos seguintes elementos: a descrição dos espaços físicos frequentados e pelos atores sociais que participam destes espaços, a forma como se dá o cotidiano escolar em relação as rotinas, e os relacionamentos que o mesmo possui. Quanto aos relacionamentos apresentados aqui, considerou-se apenas de forma descritiva, pois a exploração do mesmo quanto a diferença cultural e linguística é feita no item 4.3.

O aluno João frequenta uma sala do ensino regular do 4º ano. A classe é composta por 25 alunos, com idade entre 09 e 10 anos. Salienta-se, como apresentado na descrição do caso, que o aluno João tem 11 anos. Também se destaca que na turma há outros dois casos de alunos com deficiência, sendo um caso diagnosticado com distúrbio de aprendizagem e outro caso com deficiência intelectual.

A descrição do espaço físico é importante, pois o surdo é predominantemente visual. Assim, detalhes observados na sala de aula ou em outros espaços físicos são importantes como pontos de referência para sua forma de localização e interação.

Em relação ao espaço físico a sala segue à disposição tradicional, com quadro-negro à frente, mesa da professora regente de frente para os alunos, e distribuição das carteiras em

cinco fileiras. Há quatro armários, dois localizados na frente da sala ao lado do quadro-negro e dois no fundo da sala próximo a janela. À direita dos alunos, quando estão sentados em direção à frente da sala, há janelas. As janelas são amplas. Contudo, é colocado um tapume na parte inferior da janela para evitar as distrações dos alunos da sala com fatos que ocorrem no lado externo da sala. A vista da janela é para um corredor e fica direcionado a outra sala, que também tem janela nesta direção. Portanto a vista é para um espaço físico interno da escola. A porta fica na frente do também do lado direito da sala. Pela porta é possível visualizar este mesmo corredor observado da janela. O corredor é amplo e bem ventilado, pois nas extremidades não tem parede. Em uma das direções é possível ver de dentro da sala o céu, porém, do outro lado, não é possível visualizar o espaço aberto, mas tem iluminação natural abundante. Na parede oposta da porta, também há janelas no estilo bandeiras que ficam mais altas. É possível perceber a iluminação natural, mas a vista é apenas para o céu.

O aluno João senta-se na última cadeira da quarta fila. A penúltima fila antes da parede que tem janelas mais altas. A frente do aluno fica disposta uma carteira e uma cadeira que é ocupada pela estagiária que auxilia o aluno. Ela geralmente fica virada para ele, sentada de lado na cadeira. A estagiária possui algum conhecimento em Libras o que permite uma comunicação inicial com o aluno. Esta não é fluente e, deste modo, sua comunicação em alguns momentos é gestual. Aqui se destaca o primeiro elemento do processo inclusivo do aluno, o qual não se efetiva no caso analisado. Trata-se do respeito à diferença linguística. Conforme apresentado por diversos autores, a diferença linguística diminui a possibilidade de comunicação e limita o desenvolvimento do ensino aprendizagem (VIEIRA; MOLINA, 2018; FERREIRA et al., 2019).

Ao lado direito do aluno João não há outro aluno. Do seu lado esquerdo, se senta uma menina que não interage com João. Às vezes um menino se senta na quinta fila, mas também não interage com João. A fila desta aluna fica um pouco distante.

A sala possui o alfabeto de língua portuguesa e em Libras fixado na parede que possui janelas altas. Possuía um banner com numerais e sua representação em libras, mas o mesmo foi retirado ao longo do processo de observação pois havia rasgado. Também possui um mural no fundo da sala, de cartolina, mas este é usado pela turma que utiliza a sala no outro turno, no período matutino.

Durante as observações, além deste espaço pedagógico, houve acompanhamento do aluno cinco vezes no momento do intervalo.

Outro espaço frequentado pelo aluno, nos intervalos da aula, é o pátio da escola. Nos dias em que foi realizada a observação, verificou-se que o aluno geralmente frequenta a quadra de esportes, correndo atrás dos outros alunos, brincando de assustar e depois fugindo. No parque de diversões que fica instalado na parte da frente da escola, João brinca com os demais alunos. O parque possui brinquedos como balança, escorrega e castelo. João apresenta interação com alunos de sua turma. Mas, também se verifica que gosta de interagir, neste momento, com alunos mais velhos que ele, de outras turmas. Em entrevista com a pedagoga a mesma informou que o aluno surdo possui boa relação com os demais colegas. Nas observações constatou-se que a interação é limitada. Apesar da aceitação dos colegas pela sua interação ele quem toma as iniciativas no sentido de buscar brincadeiras de correr. Não observou-se que há participação dele em brincadeiras iniciadas pelos colegas.

Em relação à rotina, o aluno tem aulas com a professora regente da turma, nas segundas, quartas, quintas e sextas-feiras. Ele é acompanhado por uma estagiária em quase todos os momentos. Esta foi contratada exclusivamente para atendimento do aluno. Nas segundas-feiras, ele tem aula de língua inglesa com outra professora, na primeira aula. Nas terças-feiras, ele tem as disciplinas de história e geografia com outra professora. Nas quintas-feiras, a aula de educação física é a última. Aqui, destaca-se que há inserção do aluno em todas as atividades da sua classe, ao menos no que se refere aos horários de frequência. Os demais aspectos da efetiva inclusão serão debatidos no próximo tópico.

João acompanha quando os demais alunos da escola são direcionados para cantar o hino. Ele é informado do procedimento seguido pelos alunos para ouvir/cantar o hino nacional e acompanha em silêncio. O lanche do aluno é no mesmo horário dos demais, e a estagiária fica disponível para acompanhá-lo neste momento. Para isso, o lanche da estagiária ocorre alguns minutos antes do intervalo, período em que o aluno fica sem acompanhamento desta. Porém, o aluno se mantém em sala de aula em que a professora regente permanece.

Quanto a rotina de entrada na sala de aula, observou-se que o aluno entra em sala, cumprimentando os colegas e direciona-se para sua carteira. Na maioria das vezes ele leva mais tempo para se acomodar em seu local, do que os demais colegas da turma, geralmente por se estender cumprimentando os colegas. Durante a aula, João se levanta frequentemente da sua cadeira e circula na sala, não sendo chamada sua atenção.

Em geral o aluno frequenta os mesmos espaços físicos, nos mesmos horários que os demais alunos de sua turma e tem sua rotina baseada na rotina da turma, apesar de trazer elementos diferentes.

4.2 Inclusão do aluno surdo

Esta seção aborda os elementos para atender ao segundo objetivo específico desta dissertação. Este é baseado em quatro categorias identificadas ao longo da análise de dados, conforme quadro 2.

Quadro 2: Categorias de inclusão

Grupo	Categoria Identificada	Descrição
Inclusão	1. Inclusão: diferença	Estranhamento inicial dos atores envolvidos no processo inclusivo.
	2. Inclusão: ações de acolhimento	Ações deliberadas ou mudança de posturas dos atores envolvidos que favorecem o processo de inclusão do aluno surdo.
	3. Inclusão: acolhimento	Ações do cotidiano e reações espontâneas dos atores envolvidos que proporcionam o acolhimento do aluno surdo no contexto escolar.
	4. Inclusão: comunicação	Elementos que descrevem o processo comunicativo, seja por meio da linguagem utilizada ou por meio de alternativas buscadas.

Fonte: elaborado pela Autora (2023)

Inicialmente, abordaremos o tema mais sensível o qual refere-se ao aspecto do estranhamento à diferença deste aluno surdo (categoria Inclusão: Diferença). Identificou-se três trechos em relação a este aspecto. Não houve rejeição por parte dos professores e demais alunos para com o aluno surdo, mas é possível perceber que ainda carece de adequações na forma de abordagem do tema e de condução de mudanças quando envolvem o processo inclusivo.

A Professora regente destacou que esta é a primeira vez com que trabalha com aluno surdo. Desde modo, observa-se que ainda há carência de preparo anterior pela estrutura educacional na forma de abordagem e condução deste processo. A Pedagoga relatou que ao informar a professora que ela teria o aluno surdo em sala de aula a notícia foi recebida com surpresa no sentido de questionamentos quanto à estrutura de suporte oferecida. Outro fato ocorrido, em um dos dias de observação, foi quando uma aluna disse à pesquisadora que “nunca estudou com criança assim, tipo desse jeito”. A pesquisadora argumentou com um

questionamento a aluna: “Surdo?”. E a aluna fala novamente: “isso, desse jeito”. Observa-se o receio de citar que o aluno é surdo.

Estes elementos demonstram que, no momento inicial do processo inclusivo, houve estranhamento ao receber o aluno por parte de professores e alunos ouvintes. Em nenhum momento foram relatadas situações de preconceito deste processo inclusivo na escola. Destaca-se que a maioria das falas e das ações observadas são de acolhimento. Porém, os três fatos apresentados nesta categoria mostram que ainda há falha na estrutura educacional no sentido de preparação dos professores para o processo inclusivo e também a facilitação da comunicação com os demais atores, neste caso com os colegas de turmas, para explicar as condições do colega e buscar atenuar este estranhamento inicial.

É importante destacar que o estranhamento inicial é superado ao longo do processo de inclusão como será relatado nas outras categorias analisadas, baseado principalmente em um comportamento de acolhimento dos atores envolvidos e um comportamento proativo do educando.

Em relação à postura inicial de acolhimento, analisados na categoria Inclusão: Ações de Acolhimento, houve cinco trechos identificados nos materiais analisados.

Conforme apresentado pela professora regente da turma, houve grande dificuldade comunicativa, principalmente relatado no sentido de que o aluno surdo não era compreendido pelos demais. Conforme a professora da turma:

“no início a comunicação era muito difícil, então os alunos não entendiam o que ele estava falando e ele ficava nervoso... Com o passar dos dias, e com o esforço de todo mundo, assim, meu e dos alunos, a gente conversando com eles agora há comunicação normal com eles, eles, praticamente eles já entendem o que o João está pedindo.” (PROFESSORA ENTREVISTADA)

Nota-se que houve aceitação dos colegas e busca por alternativas para estabelecer o processo comunicativo inicial. Este fato é apresentado principalmente porque é o primeiro ano que o aluno surdo está inserido nesta turma. Anteriormente, ele fazia parte de outra turma do ensino regular. Como ficou não avançou de série em um ano, foi inserido em nova turma, conforme relatado pela professora regente.

Em relação às ações que buscaram facilitar o processo de inserção há a recomendação da professora aos alunos e a busca destes pelo aplicativo *Hand Talk* para aprender sinais básicos para comunicação com o aluno surdo, porém, a partir de outras citações é possível observar que em geral a comunicação com os demais alunos é por gestos.

Outro elemento para oferecer estrutura em sala de aula é a presença de uma estagiária que auxilia o aluno em quase todos os momentos e com a qual ele mais se comunica.

Em relação ao comportamento do educando surdo é permitido pela Professora regente o fato de o aluno desenhar no quadro de giz. Ele faz desenhos aleatórios e não é proibido que o faça. Este pode trazer diversos elementos a serem discutidos entre os quais destaca-se que há uma permissibilidade em relação à disciplina da rotina de sala de aula. Porém, ao mesmo tempo, pode ser um elemento de acolhimento ao educando buscando tornar o ambiente em que a comunicação é restrita como um ambiente acolhedor.

Em relação à categoria Inclusão: Acolhimento, foram identificados 17 trechos ou situações relatadas nos dados categorizados. Destaca-se que na fala da professora regente e da Pedagoga é destacado o acolhimento da turma para com o aluno bem como, a aceitação do aluno em relação a turma. Os relatos são no sentido que há iniciativa de buscar a comunicação mesmo que seja por meio de gestos e não ocorra por Língua de Sinais.

Conforme uma das falas da Pedagoga entrevistada, o comportamento do aluno surdo pode ser elemento importante para facilitar esta convivência: “ele (o aluno surdo) é muito amigo, ele é muito colega, ele é muito carinhoso, as crianças gostam muito dele, porque ele é muito feliz. Ele é muito sorridente”.

A inclusão é o principal motivo da mãe considerar a presença de seu filho no ensino regular, pois a mesma afirma que a intenção é “mais a socialização” se comparado ao aprendizado. Nas observações foi possível constatar a socialização do educando com outros colegas da turma. Também foi relatado pela professora a necessidade de distanciar uma colega de turma que se comunicava durante a aula toda com o aluno surdo por meio de gestos o que estava prejudicando o aprendizado desta aluna. A professora não relatou se o fato prejudicava o aprendizado do aluno surdo.

Cabe salientar que a inclusão e o acolhimento ocorrem, porém por parte do corpo docente não há estímulo para o preparo e a busca para trabalhar com este aluno, como por exemplo o reconhecimento pela remuneração. Conforme relatado pela Pedagoga não há a iniciativa de professoras da escola em buscar atualização para ficar à disposição para trabalhar com o aluno surdo. Este é um elemento estrutural que precisa ser superado.

Conforme observa-se não há dificuldades de relacionamento. Há dificuldades comunicativas que podem ser observadas na categoria Inclusão: Comunicação. Nesta categoria foram identificados 31 trechos dos materiais analisados. Destes 31 trechos a dificuldade de comunicação é o elemento mais recorrente. As passagens são de não

compreensão do que o aluno de fato quer ou de compreensão de suas falas tanto por colegas como por professores. Em uma passagem na aula de educação física, a pesquisadora observou que na primeira vez o aluno participou de uma atividade, porém não cumpriu as regras da brincadeira estabelecida. Na sequência o professor deixou o aluno ficar “correndo/brincando” na quadra livremente tendo em vista que o mesmo não compreendeu as regras da brincadeira.

A dificuldade comunicativa compromete o aspecto pedagógico. A mãe do aluno, na entrevista, cita que o aprendizado do aluno era melhor quando havia professora com amplo domínio de Libras o que foi prejudicado no atual contexto. A professora relata que em determinados momentos têm dificuldade de comunicação. A busca pela superação da dificuldade de comunicação é por meio de gestos e desenhos. A dificuldade comunicativa pela falta de domínio da Libras por professores é destacada em estudos como de Abreu et al. (2019), demonstrando que há situações a apresentada nesta dissertação.

A superação da dificuldade de comunicação ocorre por meio de gestos principalmente com os demais alunos da turma. Assim como no caso desta dissertação, Cruz et al. (2009, p.173) relataram que a dificuldade comunicativa com aluno surdo é superada, quando não há adultos com domínio da Libras, por outros alunos que tem “maior facilidade para estabelecer comunicação” com os alunos surdos.

A Pedagoga e a professora citaram o aplicativo de comunicação em Libras como uma alternativa, porém este não é empregado no contexto da escola. Apenas foi citado como possibilidade para aprender Libras.

A Libras é reconhecida nas entrevistas como a forma mais adequada de comunicação pela Professora, Pedagoga e Mãe do aluno. Porém, não é a forma predominante de comunicação. Destaca-se para exemplificar que a mãe do aluno não domina Libras em nível avançado e na sua família, apenas a irmã do aluno é que tem maior domínio. A comunicação entre a mãe e o aluno ocorre em partes por meio de gestos caseiros.

A utilização da comunicação por gestos é o que predomina no ambiente escolar, com a interação do aluno com os demais colegas. Mesmo com a professora e estagiária em sala de aula esta também é utilizada como forma de comunicação com o aluno surdo.

Neste tópico é possível perceber que houve um estranhamento inicial para o processo inclusivo do aluno surdo, devido a inexistência de preparo anterior das profissionais, com formação específica para a recepção do aluno. Estes elementos se alinham ao que é defendido por Streiechen et al. (2021) ao diferenciar o processo de acesso e inclusão. Os

autores citam que a inclusão não é meramente a presença física do aluno, mas a disponibilidade de condições para a integração deste com os demais.

Deste modo, observa-se que há uma falha do processo de inclusão que pode vir a comprometer o aspecto pedagógico. Contudo, o acolhimento a este aluno, seja por profissionais da escola, seja pelos colegas de turma é predominante nos relatos e observações colhidas, tanto em relação as ações iniciais quanto ao cotidiano.

A principal barreira observada no contexto inclusivo é em relação a comunicação. Como não há TILS acompanhando o aluno a comunicação ocorre, predominantemente, por gestos.

A inclusão, do ponto de vista da socialização é satisfatória, mas ainda apresenta questões importantes que precisam ser sanadas, que também perpassam comunicação, para que sejam mais proffucas nas relações pedagógicas.

4.3 Possibilidades pedagógicas

Para atender ao terceiro objetivo específico da dissertação foram identificadas nos dados nove categorias, conforme quadro 3.

Quadro 3: Categorias Pedagógicas

Grupo	Categoria Identificada	Descrição
Pedagógicas	1. Pedagógico: aprendizado atrasado	Dificuldades ou atraso no aprendizado do caso analisado.
	2. Pedagógico: conteúdo	Conteúdo trabalhado com o aluno ou expectativa de conteúdo que deveria ser desenvolvido com o aluno.
	3. Pedagógico: facilidade de aprendizado	Relatos de facilidade ou dificuldade de aprendizado do aluno. Referente a percepção e avaliação da capacidade do aluno.
	4. Pedagógico: didática	Metodologias adotadas ou fatos ocorridos com o aluno.
	5. Pedagógico: estrutura	Disponibilidade de recursos e de profissionais da educação envolvidos.
	6. Pedagógico: formação	Elementos de formação para atuação na educação inclusiva de surdo.
	7. Pedagógico: material	Material utilizado para educação do surdo.
	8. Pedagógico: suporte	Suporte disponível ou alternativas buscadas pelos educadores.
	9. Pedagógico: inclusão	Reconhecimento das práticas pedagógicas inclusivas ou não.

Fonte: elaborado pela Autora (2023)

As nove categorias possuem um total de 101 citações. Procura-se inicialmente descrever de forma individual cada categoria para posteriormente desenvolver a análise conjunta das possibilidades pedagógicas que se apresentam a partir desta pesquisa.

A primeira categoria analisada refere-se a Pedagógico: aprendizado atrasado. Foram identificados quatro trechos de dados coletados. A categoria identificou que o aluno está com um aprendizado atrasado em relação à turma. A mãe cita que o conteúdo que está sendo trabalhado com o aluno está aquém daquele necessário para a sua idade escolar. Os trechos reconhecem que o aluno apresenta maior interesse de frequentar a escola. Contudo é atribuído este maior interesse ao fato de não apresentar dificuldades de aprendizado tendo em vista que o conteúdo já é de conhecimento do aluno. Nas observações realizadas constata-se que o conteúdo trabalhado refere-se ao aprimoramento da Libras e desenvolvimento de atividades diferenciadas que não acompanham o conteúdo trabalhado com os demais colegas.

O principal elemento que leva a este atraso na aprendizagem é a dificuldade de comunicação. Também se observa que a organização didática escolhida pode estar interferindo. Ambos os elementos são discutidos também em outras categorias analíticas.

Outra categoria associada a este assunto é Pedagógico: Facilidade de Aprendizado. São três citações identificadas. Nesta categoria é destacada a facilidade de aprendizado do aluno. Porém, este fato não é explorado pelo ambiente escolar para superar a questão de atraso de conteúdo citado na categoria anterior. Nesta categoria é citado aprendizado de conteúdos de história e geografia que estavam sendo desenvolvidos em momento anterior e não são observados atualmente pela mãe.

A categoria Pedagógico: conteúdo, com seis trechos identificados, corrobora com os elementos anteriores. Descreve que o aluno ainda encontra-se em fase de alfabetização e conta com atividades adaptadas para desenvolvimento. A alfabetização refere-se à língua portuguesa escrita. O aluno apresenta maior interesse em conteúdos relacionados ao desenvolvimento da Libras. Estas são as principais atividades desenvolvidas pelo aluno. O rendimento do aluno é avaliado em função destes conteúdos. Portanto, ele ainda carece de avanços em alfabetização para evoluir para questões da série que se encontra.

A categoria Pedagógico didática é composta por 36 trechos. A partir dos trechos apresentados tanto nas observações quanto nas entrevistas é possível compreender como ocorre a organização pedagógica do processo de ensino aprendizado do aluno surdo. Inicialmente, constatou-se que as atividades propostas para o aluno surdo são para realização individual e não são coerentes com os conteúdos e atividades trabalhados com os demais alunos da classe.

Em relação às atividades que o aluno não participa podem ser destacados atividades de formulação de texto ou de língua portuguesa e atividades de matemática. O aluno surdo não leva tarefas para casa conforme relato da mãe. Deste modo não participa da correção das mesmas nos dias seguintes.

Em relação às atividades da matéria de educação física há uma tentativa de envolvimento do aluno na aula observada pela pesquisadora. Porém, como o processo comunicativo apresenta dificuldades e o aluno não compreende as regras, ele é deixado livre para fazer brincadeiras enquanto os demais alunos desenvolvem atividades dirigidas. Destaca-se que houve tentativa de inserção do aluno nestas atividades.

Conforme destacado na literatura (CASTRO; KELMAN, 2022; CORREIA; NEVES, 2019) os surdos têm uma perspectiva visual no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Nos trechos identificados na coleta de dados, é pertinente destacar que, atividades voltadas para as artes, como a pintura de desenhos, também não teve o envolvimento do aluno. Uma atividade observada é a pintura de uma imagem do ovo de Páscoa e a indicação de uma frase que represente a data comemorativa. Tendo em vista o nível de alfabetização do aluno, há dificuldades em relação à formulação da frase. Mas, a atividade deveria ser apresentada ao aluno e este participar, a partir do sentido atribuído à Páscoa.

Geralmente as atividades atribuídas ao aluno surdo são individuais e específicas para ele. Estas atividades não contemplam as mesmas atividades desenvolvidas pelos demais alunos da classe. É pertinente relacionar a forma de condução das atividades com um atraso de conteúdo destacado na categoria que trata do atraso de aprendizado. Este fato pode estar gerando descompasso na preparação das atividades para o aluno surdo. Por exemplo, ao realizar avaliação sobre o Sistema Solar com os demais alunos, o aluno surdo apenas realiza a pintura dos desenhos apresentados e não participa deste processo avaliativo.

Em relação às entrevistas, há destaque para a preparação das atividades utilizando cores e lúdico. As observações demonstram que as atividades lúdicas são pautadas em jogos de memória, por exemplo. Conforme já destacado, o conteúdo refere-se principalmente ao aprendizado da Libras.

Na busca por atender aos objetivos propostos para esta dissertação destaca-se a avaliação de algumas possibilidades pedagógicas que se apresentaram a partir das observações e das outras formas de coleta de dados e que não foram exploradas em sala de aula.

Como destacado, o aluno surdo necessita do envolvimento imagético e da atividade com lúdico. Os trechos identificados apresentam que houve desenvolvimento de atividade com jogo de memória para aprendizado de inglês com os demais alunos da classe. Apenas a título ilustrativo da possibilidade pedagógica, esta atividade poderia ser desenvolvida com o aluno surdo. Nascimento e Falcão (2019) avaliaram um jogo de memória que considera a língua de sinais a partir do sinal do objeto, a escrita de sinais e a escrita em língua portuguesa. Para jogar é necessário identificar os três elementos de cada conjunto de cartas gerando aprendizado simultâneo da escrita de sinais e da língua portuguesa para o aluno que domina Libras. Possibilidades como estas podem ser facilmente incluídas no planejamento pedagógico das atividades. Para a eficiência da atividade, há a necessidade de conhecimento de Libras pela professora em relação aos sinais apresentados no jogo.

Também são identificadas atividades de artes relacionadas à releitura de obras de pintura em que os alunos fazem um novo desenho. A questão imagética é a principal forma de atuação do aluno surdo, que poderia participar elaborando a reinterpretação da obra de arte.

Para os exemplos aqui apresentados, a inserção do aluno surdo pode ocorrer somente se houver uma mudança da organização pedagógica no sentido de envolver preparação de atividades em separado e preparação de atividades adaptadas, porém do mesmo conteúdo da turma. Neste sentido é necessário que se desenvolva formação, apoio estrutural do sistema educacional e maior tempo para a organização das atividades exclusivas do aluno surdo. Culau, Lira e Sponchiano (2015), destacam a necessidade de interação na busca de aprendizado em ambas as vias.

A categoria Pedagógico: Estrutura possui nove trechos identificados. Em todos os trechos desta categoria é feita menção a presença da estagiária acompanhando o desenvolvimento das atividades do aluno. Do ponto de vista da estrutura pedagógica o aluno tem a professora regente e as professoras corregentes e o acompanhamento contínuo da estagiária no desenvolvimento das atividades. Assim, é possível desenvolver o planejamento para que haja melhor interação evolução do aprendizado.

Contudo, sabe-se que é ideal que o processo comunicativo ocorra de forma clara. Assim, não é a presença da estagiária que deveria compor a estrutura pedagógica e sim a presença de um profissional TILS.

A categoria Pedagógico; Formação apresenta sete trechos relacionados ao tema. Em relação à formação em Libras, observa-se carência nesta área na estrutura educacional do

contexto analisado. Este pode ser dificultador no desenvolvimento do processo de inclusão e efetivo aprendizado do aluno. Em relação à formação específica para desenvolvimento a alfabetização de surdo, não há obrigatoriedade dos professores em participar de tal formação. Ao destacar que muitas atividades são buscadas em sites eletrônicos ou mesmo outras alternativas demonstra-se claramente que a formação para esta área ainda merece atenção.

O relato em relação a carência de formação para atuação com aluno surdo remete a dois pontos importantes. O primeiro é a necessidade de formação que deve ser proporcionada aos profissionais de educação que atuarão com alunos inclusos. O segundo é a carência de uma estrutura de suporte pedagógico com a disponibilidade de material adaptado para facilitar a organização pedagógica dos professores. Ambos os elementos são deficiências estruturais do sistema educacional, que devem ser corrigidas com o correto planejamento das ações.

Este mesmo elemento relacionado a formação é evidenciado novamente na categoria analisada que se refere a Pedagógico: Material (categoria teve sete trechos identificados). As professoras recebem apoio externo e voluntário na escola para a confecção de materiais adaptados. A necessidade de recorrer a apoio voluntário estabelece preocupação com a organização estrutural para atendimento dos alunos inclusos. É de responsabilidade do estabelecimento de ensino bem como do sistema educacional ao qual pertence atender estas deficiências estruturais, não sendo recomendado que, apesar de positivo o envolvimento da comunidade, que seja dependente desta para atender as necessidades pedagógicas.

Quanto a material físico, salienta-se que há material didático, no que se refere a material lúdico como jogos, disponíveis no ambiente escolar para a educação do surdo.

A categoria Pedagógico: Suporte, apresenta 10 trechos identificados. Estes reforçam o conteúdo da categoria anterior no que se refere ao suporte externo ao ambiente escolar e voluntário obtido pelo contato da pedagoga da escola. Foi apresentado, nos trechos analisados das entrevistas, a disponibilidade de apoio da Secretaria municipal de educação, e a disposição da coordenação pedagógica da escola como forma de suporte as ações pedagógicas da professora. Contudo estes trechos não esclarecem como isto ocorre, além de depositar a responsabilidade para a Professora Regente na organização destas atividades. As demais estruturas e atores envolvidos estão a disposição para esclarecimento de dúvidas.

Neste caso, é pertinente destacar que a atuação pedagógica em sala de aula cabe à professora regente e às professoras corregentes. Contudo, ao analisarmos a situação a partir das diferentes categorias aqui destacadas, como didática, estrutura, formação e material,

pode-se evidenciar o problema ampliado. As possibilidades pedagógicas se desenham a partir da reestruturação da educação do aluno surdo incluso no ensino regular. Esta deve considerar o planejamento pedagógico da sala de aula, mas deve ser contemplado também com uma estrutura de apoio coerente, como por exemplo com a presença de TILS, com a formação das professoras que atuarão com o aluno realizada previamente e com o suporte na disponibilização de material para facilitar o trabalho inclusivo desenvolvido no ambiente da sala de aula.

Cabe salientar que a turma apresenta 25 alunos. Destes, três apresentam necessidades especiais. É elogiável a atuação do sistema educacional no sentido de identificar estes casos e proporcionar a inclusão no ambiente escolar para a socialização. Mas, é necessário “dar o passo seguinte”, no sentido de proporcionar as possibilidades pedagógicas do efetivo aprendizado do aluno incluso.

Seguindo esta linha de raciocínio, a última categoria analisada neste tópico é Pedagógico: Inclusão, a qual apresenta 17 trechos identificados. Todos os trechos referem-se a situações em que é a inclusão do ponto de vista da socialização pode ser atendida, porém a inclusão pedagógica apresentou falhas. Estas falhas estão relacionadas principalmente à não utilização das possibilidades pedagógicas que se apresentaram. Como exemplos destacam-se as atividades de pintura e atividades lúdicas em que o aluno surdo teria plenas condições de participação, mas não foi incluso. Nestes momentos ele desenvolveu atividades em separado.

Do ponto de vista das possibilidades pedagógicas é evidenciado que, no caso estudado, o aluno apresenta déficit de aprendizado, não acompanhando os conteúdos do restante da turma. A possibilidade de aprendizado é relatada de forma positiva, pois há a identificação de que este aluno possui facilidade de aprender. Contudo, o suporte e a estrutura disponíveis no ambiente escolar são insuficientes para gerar aprendizado. Mesmo diante das dificuldades apresentadas, possibilidades pedagógicas aparecem principalmente em momentos que os conteúdos são mais visuais ou lúdicos. A principal barreira para que estas possibilidades pedagógicas sejam efetivamente implantadas, é o processo comunicativo. Este é dificultado pela ausência de profissional conhecedor de Libras que possa desenvolver o diálogo com o aluno de forma mais clara.

A partir dos dados coletados também é considerada barreira importante a ausência de planejamento das ações de educação para este aluno. Ao considerar as possibilidades pedagógicas que se apresentam, desenvolvimento a partir de um planejamento adequado

com a disponibilidade de material de forma antecipada poderia facilitar este processo educativo.

Outra barreira relevante é o déficit de domínio da língua portuguesa escrita pelo educando. Assim, a correção de fluxo deveria ser apresentada como elemento inicial para correção e implantação das possibilidades pedagógicas identificadas. O segundo passo é a criação de mecanismos que facilitem a comunicação, a inserção paulatina do aluno nas atividades lúdicas ou com predomínio visual junto aos demais alunos da turma. Por fim, considerando a presença de TILS e a correção de fluxo, o desenvolvimento de atividades adaptadas, preparadas anteriormente por profissionais da educação que, não necessariamente seja a professora da turma, para atuação deste de forma a acompanhar o conteúdo da série em que se insere.

Ao tratar de possibilidades pedagógicas destacou-se até então o planejamento da estrutura educacional na escola. Cabe salientar que o acolhimento ao aluno, pré-disposição deste e estar inserido neste ambiente são pontos que favorecem o processo inclusivo e abre maiores possibilidades para o aprendizado.

4.4 Possibilidades pedagógicas e respeito à diferença cultural e linguística

A seção aborda os elementos para atender ao quarto objetivo específico desta dissertação. Foram identificadas nove categorias ao longo da análise de dados, conforme quadro 4. Além disso, nesta seção apresenta-se uma escrita mais livre buscando entrelaçamento das possibilidades pedagógicas com elementos da diversidade cultural e linguística.

Quadro 4: Categorias de Análise de Possibilidades de Práticas Pedagógicas e Diferenças Culturais e Linguísticas

Grupo	Categoria Identificada	Descrição
Outras Categorias	1. Rotina Escolar	Descreve as rotinas da escola de que o aluno surdo participa.
	2. Comportamento do Educando	Descreve os comportamentos do educando frente as situações de seu cotidiano.
	3. Cultura e Multiculturalidade	Atribui as possibilidades de respeito à diferença cultural e linguística para o caso estudado.

Fonte: elaborado pela Autora (2023)

Primeiramente, para esta seção, descreveu-se os elementos presentes nas categorias dos dados analisados. Posteriormente, passou-se a confecção do metatexto considerando os elementos das categorias desta seção com as categorias das demais seções.

Em relação à categoria Rotina Escolar, há oito trechos identificados nos dados. Todos são decorrentes de observações. O primeiro elemento analisado refere-se à rotina da chamada. No primeiro dia de observação constatou-se que, inicialmente, na aula, a professora fez a chamada dos alunos. Todos estavam sentados e responderam ‘presente’. O aluno João foi chamado em voz baixa e a professora anotou sua presença, mas ele não foi avisado e não participou desta rotina. O fato da chamada ser realizada, sem explicar ao aluno que estava sendo feita a verificação se todos os alunos estavam ou não em sala e que o nome dele foi citado para confirmar sua presença naquele dia da aula não é apresentado ao aluno, ou, pelo menos, ele não participa desta rotina que ocorre na maioria das classes. Ele permanece andando pela sala ou distraído com alguma outra atividade.

Em relação à chamada, destaca-se que em todas as aulas observadas o aluno João retira uma folha do caderno dele ou pede para algum outro colega uma folha e, inicialmente coloca seu nome e, posteriormente passa para os colegas de turma, iniciando por uma das filas, geralmente lateral, e, de um a um, os colegas inserem o nome na folha. O aluno João acompanha em pé, de carteira em carteira, mesmo que a professora esteja passando algum conteúdo ou fazendo correções de tarefas. Ao final, depois de todos assinarem, ele guarda a folha.

Outra passagem relevante observada é o momento de oração realizado. Os alunos realizam a oração do Santo Anjo. O aluno permanece sentado em sua cadeira, enquanto os outros alunos fazem a oração. O aluno não faz menções de que esteja acompanhando a oração ou o momento religioso da turma. Deste modo, novamente não se utilizou da rotina escolar para ampliar a possibilidade de inserção do aluno surdo.

Ainda, como fato relevante, destaca-se o momento em que os alunos da escola cantam o Hino Nacional. Eles ficam em fila, direcionados para a bandeira no pátio da escola. O aluno surdo para do lado da estagiária, no final da fila. Não se observou outro tipo de envolvimento do aluno nesta atividade.

A categoria Comportamento do Educando possui 20 trechos identificados nos dados. Neste foi relatado o comportamento no início do ano letivo, em que a turma e a Professora eram novas para o aluno. Neste momento o educando tinha comportamento mais agitado,

buscava sair e entrar na sala em diversos momentos e quando era repreendido se tornava agressivo.

O comportamento atual do aluno é de ter liberdade de entrar e sair da sala e de circular na sala livremente. Porém, ele desenvolve as atividades específicas destinadas a ele e que são acompanhadas da estagiária. A mãe relatou na entrevista que o aluno gosta de frequentar as aulas. Em relação ao comportamento o que destacou-se é a proatividade. Ele procura a interação com os demais colegas da turma em diversos momentos. A interação ocorre durante a aula, quando algum aluno está fazendo atividades. Ele olha e faz sinal de positivo, por exemplo, no sentido de aprovação. Parece buscar incentivar os colegas no desenvolvimento das atividades.

Outro comportamento relevante é a liberdade de circulação que o aluno tem enquanto os outros colegas desenvolvem atividades ou participam de outras rotinas de sala de aula. Ele tem também a liberdade de desenhar no quadro de giz. A professora permite. Uma cena que chama atenção é a registrada nas gravações “A pedido da professora outro aluno apaga o quadro, inclusive o desenho. O aluno surdo não se importa” (G0323v11.02).

Os principais elementos observados no comportamento do aluno referem-se à proatividade dele com os colegas e com o ambiente escolar e a sua rotina, que segue horários semelhantes aos demais colegas, porém com atividades diferentes, leva a comportamentos que são desconexos do que está ocorrendo em sala de aula, como a liberdade de circulação que tem durante a realização de atividades dos outros alunos.

Em relação à categoria Cultura e Multiculturalidade foram identificados 23 trechos sobre o tema. Neste caso a maioria das cenas relatadas ou dos aspectos citados já foram avaliados em outras categorias. Contudo estes elementos são aqui analisados em função da diferença cultural e linguística uma vez que, a perspectiva da análise deste ‘respeito’ é em função do emprego e da possibilidade de práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural do aluno surdo.

A maioria dos elementos demonstram que há uma estrutura pedagógica voltada a atendimento em separado do aluno. Não se observa ações de preconceito quanto ao aluno incluso, de forma deliberada, mas observa-se ações que não o incluem e sim, buscam alternativas para sua presença no espaço escolar, sempre com atividades em separado.

Neste sentido, alguns elementos podem ser descritos. A professora inicia a aula com as atividades do currículo regular. Para o aluno surdo a estagiária, que acompanha o mesmo, se dirige a um dos armários localizados na frente da sala e traz um jogo “Uno” para que o

aluno possa jogar com ela. O conteúdo que estava sendo trabalhado na sala de aula era referente aos números pares e ímpares e sobre sinais de maior e menor. Após a explicação do conteúdo a professora repassa aos alunos as atividades a serem desenvolvidas. A estagiária deixa a sala 15 minutos antes do intervalo da classe, para que possa lancha e depois acompanhar o aluno João durante o intervalo. Antes de sair deixa atividade para João. No momento que a estagiária sai da sala o aluno fica agitado. Não faz atividades e vai até à frente da sala para escrever no quadro com giz. A professora não deixa. Ele sai e volta para a sala, demonstrando sua agitação. Após o intervalo, a professora faz a correção das atividades que foram solicitadas aos alunos da classe e cada um dos alunos dirige-se até a mesa da professora para mostrar as atividades. O aluno surdo não participa deste processo, pois não desenvolveu as mesmas. Segue trabalhando com as atividades que foram repassadas pela estagiária que tratam de numerais, alfabeto, sinais e outros temas referentes a Libras.

No final da aula, conversando reservadamente com a pesquisadora, a professora relatou que teve dificuldades no início do ano quanto ao relacionamento com o João. O aluno ficava irritado. A professora apresentou as atividades que fazia com o aluno e citou que mudou uma colega de lugar, pois ela sentava-se ao lado de João e os dois estavam o tempo todo conversando. Assim, a aluna estava perdendo rendimento.

No segundo dia a professora explicou que não seria mais obrigatório o uso de máscaras. O recado não foi transmitido ao aluno surdo que permaneceu alheio ao acontecimento. Na sequência, a professora fez a correção das tarefas. Enquanto isso o aluno realizou outras atividades. Enquanto transcorreu a aula de matemática o aluno ficou desenhando com a estagiária. Durante as aulas o aluno realiza atividades sobre alfabeto escrito, desenhos, entre outros.

Em entrevista, a professora explica que, ao considerar que o aluno surdo é mais visual, ela prepara a aula individual para ele, porém de conteúdos diferentes daqueles realizados com os demais alunos da classe. Deste modo, as atividades são diferentes dos demais, buscando a parte lúdica, jogos e atividades de alfabetização adaptadas.

Em relação aos demais exemplos observados não há significativas modificações do contexto identificado. Seguindo a recomendação de Fonseca (1999), em que a primeira, de cinco etapas, da análise etnográfica é o estranhamento, a partir do encontrado no campo é possível estabelecer uma percepção da necessidade de adequação pedagógica para um processo de alfabetização de forma inclusiva mais adequada. Assim, com relação ao estranhamento, são relatadas as situações em que a prática pedagógica poderia contemplar o

aluno surdo, contudo, esta não foi adequadamente adaptada para o mesmo. Deste modo, pretende-se como passos seguintes, seguindo as etapas de Fonseca (1999), esquematizar os dados com base nos aspectos pedagógicos, realizar a desconstrução dos estereótipos presentes, estabelecer a comparação com a literatura e, por fim, estabelecer a sistematização do modelo alternativo. Cada situação identificada é descrita e analisada seguindo estes passos.

Inicialmente, pode-se relatar a atividade de matemática de números pares e ímpares e sinais de maior e menor. A professora regente explicou à turma sobre a diferença entre números pares e números ímpares, citando que os números pares podem ser divididos por dois e geram sobra zero. Usou como exemplos os números de zero a 10. Escreveu no quadro explicando que são os números terminados em 0, 2, 4, 6 e 8 são pares e terminados em 1, 3, 5, 7 e 9 são ímpares. Após, pediu para os alunos classificarem números que estavam no livro. Também explicou os sinais de maior ($>$) e menor ($<$) e, a partir de exemplos, escrevendo um exemplo no quadro, citou como classifica os números. O aluno não participou desta atividade. Das cinco etapas propostas para a análise, o estranhamento está na não inclusão do aluno.

Do ponto de esquematização dos dados, desconstrução dos estereótipos e comparação com a literatura observam-se alguns elementos. Inicialmente, dentro do aspecto apresentado, a questão do bilinguismo deve ser observada. É necessário fazer a explanação da atividade ao aluno surdo, para que a partir disto o mesmo pudesse participar. A professora, em entrevista, relata que o aluno se comunica, porém mais de forma gestual do que em Libras. Contudo, explica que quando não conseguem se comunicar em Libras e gestos eles se comunicam por desenhos. A dificuldade de comunicação está relacionada ao não domínio da Libras pela professora regente.

Como já relatado, na sala de aula não há TILS. Também há dificuldades na comunicação entre a estagiária que acompanha o aluno pois a mesma não possui domínio da língua de sinais. Ainda, considerando a possibilidade de inserção da língua portuguesa escrita como possibilidade de comunicação, o aluno surdo ainda apresenta limitações para leitura e interpretação. Deste modo, não se pode utilizá-la como premissa. Assim, o aspecto da comunicação limita a possibilidade do aluno, conforme apresentado em Vieira e Molina (2018) e Ferreira et al. (2019).

A comunicação no processo de ensino aprendizagem, que não considere a Libras como meio, pode ser limitante, pois a Libras é uma língua visuoespacial, diferentemente da

língua portuguesa que é uma língua oral (CASTRO; KELMAN, 2022). No caso do sujeito de nossa pesquisa, a comunicação efetiva tem limitação em ambas as línguas o que prejudica o aluno, não permitindo a efetiva comunicação e criando barreiras para o processo educacional.

Considerando os elementos pedagógicos, a explicação no quadro permite o uso do elemento visual para a interação com o aluno surdo. Correia e Neves (2022) explicam a necessidade de utilizar material imagético. Estes aparecem em diversos momentos da aula, porém não são explorados na educação do aluno surdo. No contexto que se apresenta esta é a possibilidade positiva visualizada, uma vez que o que foi escrito no quadro-negro apresenta explicação do conteúdo de forma esquematizada. Poderia ser explorado como material visual para a inserção do aluno surdo no contexto da aula em vez de trabalhos em paralelo.

Ainda, para exemplificar a questão da possibilidade de contemplação da cultura surda, que não ocorre no contexto do aluno, pode-se trazer outros dois exemplos já citados em outras categorias analisadas. O primeiro refere-se à pintura de um desenho do ovo de Páscoa o qual faria parte do mural de Páscoa da escola. A Professora entregou uma folha para cada aluno com o desenho de um ovo de Páscoa e cada um faria uma frase sobre a data celebrada. Após, os desenhos seriam colocados no mural. Ela explicou de uma forma geral, mas para João (aluno surdo) ninguém explicou a atividade. Então João fez um desenho do jogo de celular que faz uso em casa e que é comum entre outros colegas de sala e ainda colocou a letra do sobrenome dele e mostrou a professora o desenho.

Outra cena refere-se em relação ao jogo de cartas da memória da aula de inglês. A professora trabalha o jogo de imagens da memória. Ela explica as regras para os alunos e faz uma jogada com a dupla que está na frente. Após, todas as duplas recebem as cartas. Somente o aluno surdo ficou sem o material. Ressalta-se que o aluno trabalha com jogos de carta da memória relativo à Libras, portanto o mesmo sabe as regras, apenas o conteúdo seria diferente. Neste caso, houve uma oportunidade de trabalhar o conteúdo com o aluno surdo proporcionando a integração com os demais alunos da turma, mas a mesma não foi utilizada.

É destacado em vários momentos que a aula para o aluno surdo é preparada de forma individualizada e com atividades diferentes daquelas ministradas aos demais alunos da turma. Além disso, as oportunidades de desenvolvimento em conjunto com os demais alunos não são usufruídas, o que poderia proporcionar a inserção pedagógica do aluno no contexto do ensino da classe que frequenta.

Neste caso, a relação de desigualdade das culturas é evidenciada, semelhante ao observado em Tavares (2014) e caracterizando a Colonização cultural descrito por Cuche (1999). Conforme Walsh (2019) esta aparece como forma de poder mesmo que não intencional. Mesmo sendo caracterizado como um elemento que compõe a cultura surda, a questão visual não é considerada no planejamento pedagógico e no processo inclusivo do aluno. Para a superação precisa se considerar a diferença cultural e linguística.

A quinta etapa da análise em que se busca estabelecer a sistematização do modelo alternativo. Kipper (2015), que desenvolveu estudos sobre o ensino da matemática, emprega três categorias analíticas como unidades de análise: a) as relações de poder impressas nos pareceres descritivos; b) a posição entre o visual e o escrito; e c) as práticas visuais produzidas no currículo escolar.

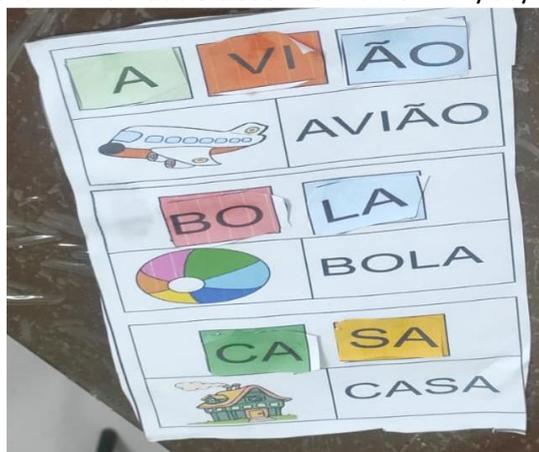
Como possibilidades para o contexto observado do aluno João as relações de poder presentes, apesar de não serem intencionais ocorrem dentro do contexto. O fato de serem separadas as atividades e, além disso, não considerar a possibilidade de inserção repete um contexto de colonização cultural conforme apresentado por Cuche (1999). Dois aspectos aqui apresentados reforçam estes elementos: a ausência da educação bilíngue ou, ao menos, a tentativa que não se efetiva dentro desta possibilidade de comunicação que utiliza a língua de sinais e português escrito para ensino do surdo e; o emprego de elementos visuoespaciais sem planejamento do uso deste no processo de educação do surdo. Ainda na perspectiva de Kipper (2015) a relação de poder não é da forma de comunicação como está sendo explorada na educação do aluno surdo, mas, para o ensino da matemática a relação de poder distingue aqueles capazes de pensar matematicamente daqueles que não possuem esta habilidade. Assim, o comprometimento não está restrito ao aspecto cultural e linguístico, mas se amplia no aspecto de conteúdo. Conforme explicado por Kipper (2015) são apresentados mais dois desafios neste contexto, a tradução para a Libras e a interpretação dos signos próprios da matemática. Na perspectiva da autora o aspecto visual é essencial associado, fundamentalmente a questão da língua de sinais.

O que se observa como possibilidade é a necessidade de tradução da explicação ao aluno ou, de forma adaptativa, o conteúdo chegar até o aluno. Quanto as atividades propostas estas podem ser similares, senão iguais, a dos demais alunos. O respeito à diferença cultural e linguística está no fato de explorar o quadro-negro e de trazer materiais adaptados para a explicação inicial do conteúdo. Assim, mesmo com a diferença linguística, busca-se a inserção do aluno dentro do mesmo contexto a partir do aspecto visuoespacial.

Outra situação, também da disciplina de matemática, que pode ser relatada é do dia 24 de março. Neste dia, a professora corrigiu a tarefa de operação de subtração. Pediu a uma aluna para fazer a leitura da situação-problema apresentada. O problema apresentado era: “estavam assistindo a uma partida de futebol 306 pessoas. Se 98 destas pessoas eram crianças, quantos adultos assistiram a partida?”. A professora explicou novamente a situação e perguntou o tipo de “conta” a ser utilizada, se referindo ao tipo de operação matemática a ser utilizada para solucionar o problema. Prontamente os alunos responderam que era conta de “menos”, ou seja, de subtração. Na sequência a professora fez a correção, montando a operação no quadro de giz. Explicou que primeiro inseria o total de pessoas e depois o número de crianças apresentadas na situação para realizara a subtração.

O aluno João permaneceu fazendo atividades com a estagiária durante toda a explicação da correção. A atividade desenvolvida pelo aluno era de língua portuguesa de reconhecimento de palavras. Abaixo é apresentada a figura 01 da atividade desenvolvida pelo aluno surdo no dia.

Figura 1: Atividade desenvolvida em 24/03/2022



Fonte: dados da pesquisa

Nesta situação analisada, o aluno também não participa no mesmo momento da aula que trata sobre o tema. A possibilidade de participação do aluno na aula, no mesmo momento que os demais, depende da presença de TILS, uma vez que, grande parte da explicação apresentada pela professora é oralizada, complementada pela apresentação da operação de subtração no quadro.

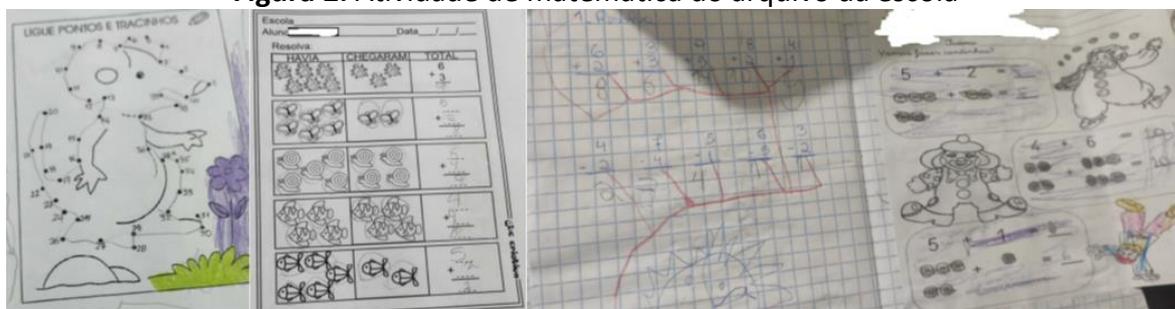
A situação novamente traz a relação de poder e a não consideração da diferença linguística. A forma de estruturação da aula é de transmissão de conteúdo, por meio da

explicação da professora. Assim, há um padrão de estrutura na forma de condução das aulas. Novamente, para se considerar as possibilidades pedagógicas é necessário considerar a língua (SILVA; SILVA; SILVA, 2014; KIPPER, 2015) e a complementação do aspecto visuoespacial (KIPPER, 2015; CORREIA; NEVES, 2019; CASTRO; KELMAN, 2022).

Correia e Neves (2019, p.11) por exemplo falam que “...as incorporações de estratégias visuais pelo docente ainda são muito tímidas na sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo...”. Tanto no estudo de Correia e Neves (2019) como na presente pesquisa, com dados obtidos na entrevista com a professora da classe do ensino regular do aluno surdo, as professoras reconhecem a necessidade de utilizar aspectos visuais para atender estes alunos. Contudo, também, em ambos os casos, citam o pouco tempo disponível para realizar o planejamento e a dificuldade de disponibilidade de recursos.

Em consulta às atividades anteriores, observa-se que o aluno reconhece sequência numérica e realiza operações de adição e subtração com um algarismo. Ainda não é apresentada atividade em que ele realize tais operações com dois ou mais algarismos. As atividades disponibilizadas para a pesquisadora são apresentadas na figura 2.

Figura 2: Atividade de matemática do arquivo da escola



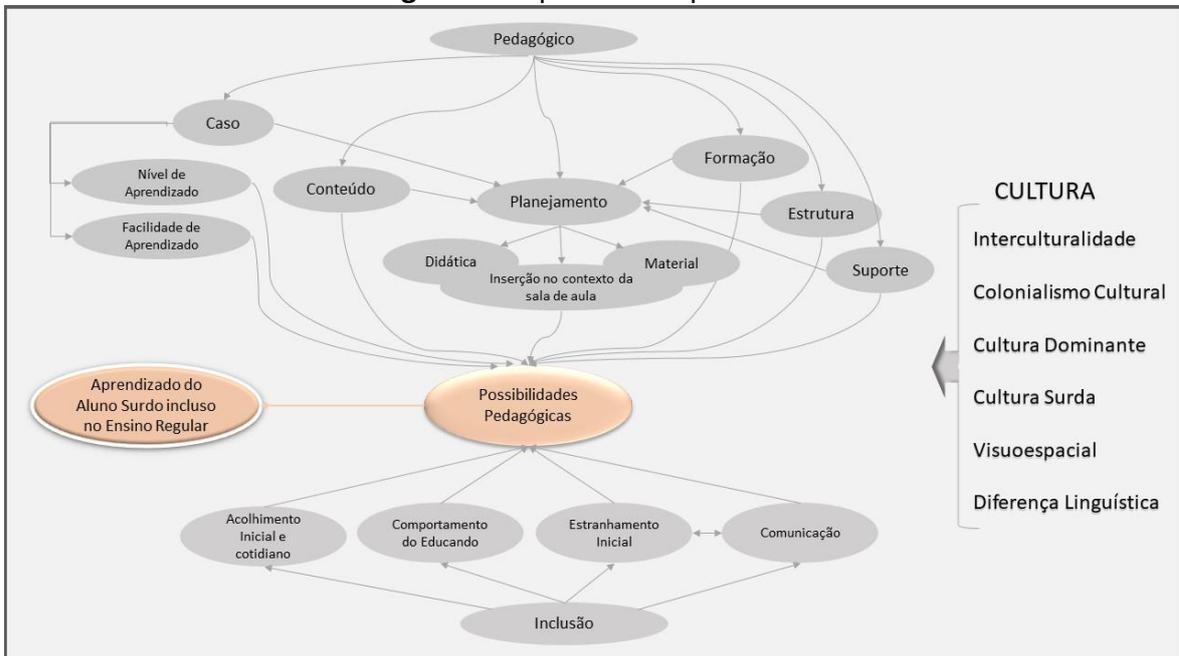
Fonte: dados da pesquisa

Existe a busca por alternativas para desenvolvimento de atividades que permitem o aprendizado do aluno, mas é necessário considerá-las no contexto do aprendizado da classe.

Estes elementos apresentados demonstram em determinados momentos a necessidade de organização pedagógica para atendimento da questão educacional deste aluno. Em outros momentos destacam que a diferença cultural e linguística não é superada. Não há ações que efetivamente demonstrem que este processo pode ocorrer e por fim, o aluno é incluso, mas ainda com barreiras essenciais deste processo.

Para ilustrar os achados desta pesquisa é apresentado um esquema interpretativo na figura 03.

Figura 3: Esquema interpretativo



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A representação, em linhas gerais, estabelece a relação entre a inclusão, as questões pedagógicas e as questões culturais envolvidas no caso para determinar as possibilidades pedagógicas no ensino aprendizado de aluno surdo inserido no Ensino Regular.

A inclusão apresentou quatro elementos. O primeiro elemento que determina as possibilidades pedagógicas é o acolhimento. Neste caso o processo de acolhimento é o processo de aceitação do educando no contexto em que ele foi inserido. Associado a este, está o comportamento proativo do educando. Ele busca a interação com os demais colegas e profissionais da escola. Assim, esses aspectos criam um ambiente favorável para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizado. Evidentemente que não é o único elemento, porém esta barreira é superada.

O estranhamento inicial ficou evidente no caso analisado e demonstra a relação com aspectos pedagógicos como de formação e culturais como o desconhecimento da cultura do educando. Este foi superado no caso analisado. A persistência deste e a transformação do mesmo para uma rejeição dificulta o processo inclusivo e restringe as possibilidades pedagógicas.

Como último elemento está a comunicação. Este é o ponto essencial do processo inclusivo e das barreiras às práticas pedagógicas. Ao lembrarmos o objetivo geral da pesquisa em que busca analisar as possibilidades pedagógicas quanto as diferenças culturais e linguísticas, a diferença linguística é evidente e não está superada. Ao não ser superada pelo não domínio da Libras e pela comunicação por gestos não atender plenamente a necessidade apresentada, esta diferença compromete qualquer estruturação pedagógica que possa ser formulada para o atendimento educacional deste aluno.

A compreensão das questões pedagógicas deve ser compreendida em conjunto às diferenças culturais e linguísticas. Além dos aspectos pedagógicos, questões referentes ao caso são influentes, a partir da facilidade de aprendizado e do atual nível educacional do aluno surdo. Por exemplo, há dificuldades de inserir o aluno no mesmo patamar dos conteúdos dos demais alunos da turma devido ao atraso de aprendizado apresentado. Portanto, a garantia de uma educação continuada que atenda ao mínimo o aluno deve ter recursos para buscar o nivelamento deste, como por exemplo com a participação do aluno na sala de recursos multifuncional.

O nível educacional tem relação direta com o conteúdo a ser trabalhado com o aluno. As características dos conteúdos, além de serem relevantes para o planejamento pedagógico constituem-se elementos importantes das possibilidades de práticas pedagógicas. Estudos de temas específicos da educação de surdos como os casos citados de Kipper (2015) sobre a educação matemática, estudos de ciências de Fonseca, Ayres e Ribetto (2020) e estudo de biologia de Abreu et al. (2019) as práticas pedagógicas podem ser diferentes de acordo com o conteúdo a ser trabalhado.

Outros elementos essenciais são a estrutura e o suporte. A estrutura refere-se àquilo que está disponível em termos de recursos e pessoas envolvidas para a educação do aluno surdo. O suporte também aborda recursos, porém aqueles disponíveis e de acesso eventual ou de consulta, os quais não são utilizados no cotidiano.

Além destes, a formação é essencial. No caso analisado a formação aparece a partir de duas perspectivas. A primeira no sentido da necessidade de se ter formação em língua de sinais para atender o processo comunicativo. A segunda, menos evidente refere-se à formação em educação especial, destacando-se a formação para atendimento de aluno surdo, a qual deveria ser feita inicialmente para evitar os estranhamentos, facilitando o processo inclusivo, e preparar a professora no que se refere às questões pedagógicas.

Os elementos citados restringem ou ampliam as possibilidades pedagógicas de maneira objetiva quando consideradas no planejamento didático. A didática de aula, a escolha dos materiais e a forma de inserção do aluno no contexto de sala de aula consideram todos estes elementos e determinam como será o processo de ensino aprendido, permeados pelas questões culturais. O caso analisado demonstra a possibilidade de um ambiente intercultural e multicultural, porém, os fatos relatados ainda geram um ambiente de colonialismo cultural.

Ao reconhecimento dos profissionais da educação que o surdo é visual e o processo de ensino/aprendizado deveria ser conduzido a partir desta perspectiva. Contudo ela não se concretiza na inserção do aluno no contexto de sala de aula, pois o aluno não realiza as mesmas atividades dos demais alunos, ou atividades do mesmo conteúdo, porém adaptadas. Ainda observa-se que a cultura surdo é periférica e a cultura ouvinte é dominante.

As possibilidades pedagógicas somente serão possíveis se houver a superação da barreira linguística, pois essa diferença é reconhecida, mas não há ações concretas para a sua superação. Ainda, quanto às diferenças culturais há pouco conhecimento por parte dos profissionais da escola em relação a este aspecto, bem como ações para superação dos mesmos e construção das possibilidades de práticas pedagógicas. Não basta reconhecer a questão visuoespacial como elemento norteador do ensino de surdo. É necessário que o planejamento pedagógico considere a perspectiva do aluno surdo e não da perspectiva ouvinte. Somente desta forma é possível superar as barreiras culturais e linguísticas para a educação de surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação garante a inclusão no aluno com deficiência no ensino regular, conforme pode ser observado na LDB (BRASIL, 1996). Contudo, é necessário proporcionar condições para que isto ocorra de forma efetiva e com o real aprendizado do aluno incluído. Conforme observado, nesta pesquisa e no referencial teórico que a embasou, a inclusão é possível mediante a organização estrutural e pedagógica no ambiente escolar. Considerando os elementos descritos e para explicitar as particularidades da inclusão do aluno surdo, esta dissertação buscou analisar as possibilidades pedagógicas no contexto do ensino regular 'inclusivo' direcionadas ao aluno surdo em relação às diferenças culturais e linguísticas desse sujeito. Para atender a este objetivo, foram pesquisados quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico buscou elaborar um panorama acerca do cotidiano do contexto de inclusão de aluno surdo no ensino regular tendo em vista o caso analisado. Além das características objetivas como ano frequentado pelo aluno, alguns elementos devem ser avaliados com maior atenção. No caso analisado, assim como na literatura, aquisição da Libras ocorre a partir do momento que o aluno é inserido no contexto escolar. A comunicação por gestos é muito frequente e, por exemplo, predomina no caso da comunicação com demais colegas. Ainda acerca do contexto, no ambiente escolar não há TILS e não há amplo domínio dos profissionais da educação da língua de sinais. Contudo, o ambiente escolar é acolhedor e o aluno apresenta proatividade, no sentido de buscar a comunicação com colegas de turma e a boa relação com as professoras.

Em relação ao segundo objetivo específico, o qual trata de analisar o contexto de inclusão do aluno surdo, considera-se que este ambiente é favorável no ponto de vista de relacionamento e acolhimento. O aluno tem boa relação com a professora e com os demais colegas da turma. É importante destacar que está incluído em uma turma de 25 alunos, onde há mais dois alunos que apresentam necessidades especiais. A maior dificuldade do processo inclusivo é a comunicação. Como citado, não há amplo domínio da Libras pelas professoras. No entanto, ao se pensar a estrutura inclusiva, deveria atender minimamente a este aspecto.

O terceiro objetivo aborda a identificar as possibilidades pedagógicas no aprendizado do aluno. Ao considerar as possibilidades pedagógicas para atendimento deste objetivo, foi possível identificar que o nível de aprendizado e a facilidade de aprender do aluno são determinantes ao estabelecer o conteúdo a ser atribuído ao aluno. Além disso, a estrutura disponível e o suporte são essenciais para o desempenho das atividades, pois devido ao grande número de alunos e a necessidade constante de adaptações a serem realizadas

demandam maior atenção para o aluno. Neste sentido, o planejamento voltado à educação do surdo é baseado em atividades preparadas de forma individualizada e diferente dos demais alunos da turma, para o caso analisado. As possibilidades pedagógicas estão na linha de buscar a inserção do aluno em atividades que podem ser desenvolvidas sem a necessidade de adaptação ou com menor adaptação do que outras atividades e que poderiam inserir este no contexto da sala. As principais barreiras para que as possibilidades pedagógicas se concretizem são a comunicação e a ausência de formação para a educação de surdos. Não necessariamente deve-se considerar a formação em Libras para proporcionar a comunicação, mas a formação para a educação de surdos. A partir destes elementos é que pode ser estabelecido um planejamento em que as escolhas didáticas considerem materiais adequados e a inserção do aluno no contexto da sala de aula.

O quarto objetivo específico buscou examinar as possibilidades pedagógicas a partir do respeito às diferenças culturais e linguísticas dos surdos. Neste é possível compreender que as barreiras de comunicação ainda são expressivas no processo inclusivo e nas possibilidades pedagógicas que se apresentam para o contexto escolar. Observa-se, que mesmo de forma involuntária, o contexto exclusivo adota uma postura de colonização cultural, onde predomina a cultura dominante ouvinte. Os elementos visuoespaciais são reconhecidos como importante, porém, pouco explorados no contexto educacional. O contexto apresenta um reconhecimento inicial, porém bastante superficial do conhecimento sobre a cultura surda. Assim, o respeito à diferença cultural está na dificuldade linguística, na consideração insipiente dos elementos visuoespaciais e no pouco conhecimento da cultura surda. A partir desses elementos que se apresentam, as dificuldades deveriam ser revertidas em possibilidades pedagógicas efetivas, que respeitem as diferenças culturais e linguísticas do surdo e, ao mesmo tempo, proporcionem aprendizado ao aluno.

Apesar de observados elementos que contribuem para a inclusão do aluno, como a proatividade de professores e do aluno e a busca de alternativas pedagógicas, todas no sentido de frequência e socialização, tanto neste contexto como nos outros estudos observados, ainda há dificuldade da efetiva inclusão pedagógica, em função de não considerar os elementos culturais e linguísticos de forma adequada, presentes neste processo.

Assim, faz-se necessário a continuidade de realização de estudos que abordem o tema, bem como a discussão no âmbito educacional, nos processos de formação inicial e continuada, com vistas a proporcionar a efetiva inclusão pedagógica dos alunos surdos no contexto do ensino regular.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. P. C.; SOUZA, H. S.; FARIA, M. J. C.; RABELO, L. C. C.; SOARES, N. N. Ensino de biologia para alunos surdos de uma escola pública: desafios na prática docente e da formação continuada. **Revista Prática Docente**. v. 4, n. 2, p. 697-712, jul/dez 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/287211999.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- ABREU, M. C. B. F. de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultura. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, v.4, n.3, p.711-734, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58434>. Acesso em 23/07/2022.
- ALMEIDA, D. L. de; LACERDA, C. B. F. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 58,n. 2,p. 899-917, Aug. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000200899&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Sept. 2020. EpubSep23, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653579436691>
- ALMEIDA, I. T.; DIONÍSIO, D. S. M.; NUNES ,L. M. N. Ontologia e acessibilidade para surdos: uma pesquisa exploratória. **Revista Interface – Integrando Fonoaudiologia e Odontologia**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2021. . Disponível em: <http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs-3.0.2/index.php/interface/article/view/422/242>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em 14/09/2021.
- ANGROSNO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO , H. R. S. .; FONSECA , G. F. . Educação de crianças surdas: O bilinguismo e a realidade escolar no município de Natal . **Revista Caparaó, [S. l.]**, v. 2, n. 2, p. e23, 2020. Disponível em: <https://www.revistacaparao.org/caparao/article/view/23>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- AZEVEDO, C. B.; GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P. O. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na revista brasileira de educação especial no período de 1992 a 2013.**Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21,n. 4,p. 459-476, dez. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400459&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 16 mai. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000400010>.
- BARROS, H. A.; ALVES, F. R. V. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Res., Soc. Dev.**, v.8, n.8. art.e38881231, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1231/1001>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BATISTA, A. C.; SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 21, n. 79, 2013, pp. 253-267. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200005>>. Acesso em 27/08/2022.

BAUMAN, Z. **Ensaaios sociais sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BISOL, C; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. v. 26, n. 1, 2010. pp. 07-13. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>>. Acesso em 27/07/2022.

BOLAÑOS-MOTTA, J. I.; CASALLAS-FORERO, E. .; SABOGAL-GÁMEZ, V. J. . Del activismo docente, el saber pedagógico del maestro y su impacto en la realización profesional de sus estudiantes sordos. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], v. 1, n. 80, 2020. DOI: 10.17227/rce.num80-10021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10021>. Acesso em: 12, set., 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei no10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 01/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>. Acesso em 20/08/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 03/09/2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acessado em 01/09/2020. Acesso em 01/03/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 01/03/2023.

BRASIL. **Lei nº. 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acessado em 01/09/2022.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista** [online]. 2014, n. spe-2 [Acessado 14 Julho 2022] , pp. 71-92. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>>. Epub 24 Set 2014. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação?. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2009, v. 39, n. 136, pp. 269-283. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013>>. Acesso em 10/12/2022.

CÂNCIO, R. N. P.; ARAÚJO, S. M. S. Dominação e Resistência na Escolarização Cristianizada na Amazônia. **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 1, e106385. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106385>>. Epub 12 Abr 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106385>. Acesso em 10/12/2022.

CANDAU, V. M. Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v. 13, n. 37 [Acessado 6 Junho 2021], pp. 45-56. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>>. Acesso em 10/12/2022.

CARVALHO, M. E.; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 5, e9818, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462019000500601&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/12/2022.

CASTRO, M. G. F.; KELMAN, C. A. Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2022, v. 28 [Acessado 11 Setembro 2022], e0119. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>>. Epub 14 Mar 2022. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>.

CORREIA, P. H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e10/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X27435. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>. Acesso em: 11 set. 2022.

CRUZ, G. C.; ASPILICUETA, P.; LEITE, C. D. Escolarização de pessoas surdas na escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.169-176, jul.-dez. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acessado em 20/08/2020.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Educs, 1999.

CULAU, J. C.; LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A inclusão de alunos surdos frente à relação professor e aluno. In: Educere – XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Curitiba, Pontifícia Universidade Católica-PUC-PR: 2015.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente á inclusão. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 633-640, Ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Ago. 2020. Epub Apr 23, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462010005000024>.

DORZIAT, A.; ROMÁRIO, L.; MORAIS, M. M. de; CARVALHO, L. S. M. de. Incentivo à cultura surda nos processos educacionais: experiência visual e desenvolvimento linguístico em foco. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2019. DOI: 10.9771/re.v8i3.28775. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28775>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FAUSTINO, G. Estudos surdos em diálogo com os estudos culturais: possibilidades para a pesquisa em educação. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. **Anais...** Canos, 2019.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 16 Ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

FERREIRA, M. C. D.; SACRAMENTO, B. M. F. R.; SANTOS, D. W. S. R.; SILVA, T. F. C. Metodologias utilizadas na educação de surdos no Brasil. In: VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores. **Anais...** Salvador, 2019.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, Dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011>.

FONSECA, D. M.; AYRES, A. C. M.; RIBETTO, A. A. A construção de saberes de professoras de Ciências ouvintes em uma escola para alunos surdos. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, p. 1-17, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9717. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9717>. Acesso em: 13 out. 2022.

FREITAS, I. F. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250034, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100227&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Sept. 2020. EpubSep07, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250034>.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, Itajaí, set./dez. 2003.

GODOY, E. V.; SANTOS, V. M.. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista [online]**, v. 30, n. 3, p.15-41, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300002>>. Acesso em 31/07/2022.

GOMES, A. P. G. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual**: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

GÜTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KANG, K.Y.; SCOTT, J.A. The experiences of and teaching strategies for deaf and hard of hearing foreign language learners: a systematic review of the literature. **American Annals of the Deaf**, v. 165, n. 5, Pages 527 – 547, 2021. Disponível em: <https://www-scopus.ez132.periodicos.capes.gov.br/record/display.uri?eid=2-s2.0-85102715937&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sid=7a8a9508bf135145f6f37bf878a8d3da&sot=b&sdt=b&sl=29&s=TITLE-ABS-KEY%28DEAF+EDUCATION%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=>. Acesso em 10/09/2021.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, v. 17, n. spe1 [Acessado 9 Julho 2022] , pp. 41-58. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>>. Epub 07 Out 2011. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C., MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KIPPER, D. **Práticas matemáticas visuais produzidas por alunos surdos: entre números, letras e sinais**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

KOULIDOBROVA, E.; SVERRISDÓTTIR, R. How to Ensure Bilingualism/Biliteracy in an Indigenous Context: The Case of Icelandic Sign Language. **Languages**, v.6, n.21, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2226-471X/6/2/98/pdf>. Acesso em 14/09/2021.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 46 [Acessado 9 Julho 2022] , pp. 68-80. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Epub 07 Dez 2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 26,n. 69,p. 163-184, Ago. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

LAGE, A. L. S.; KELMAN, C. A. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2019, v. 19 [Acessado 9 Julho 2022] , e050. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e050>>. Epub 23 Maio 2019. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e050>.

LARRAZABAL, S.; PALACIOS, R.; ESPINOZA, V. Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago , v. 15,n. 1,p. 75-93, 2021 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000100075&lng=es&nrm=iso>. accedido en 13 sept. 2021. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>.

LEITE, L. S.; CABRAL, T. B. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 425–444, 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-20. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa** [online]. 2005, v. 31, n. 3 [Acessado 9 Julho 2022] , pp. 409-424. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>>. Epub 20 Fev 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>.

LOPES, S. C.; FREITAS, G. M. Construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 246 [Acessado 9 Julho 2022] , pp. 372-386. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; GOMES, A. P. G.; CAMILLO, C. R. M. Experiências escolares, aprendizagem e cultura: produção do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e21/ 1–18, 2020. DOI: 10.5902/1984686X41272. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41272>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MACHADO, E. E.; TEIXEIRA, D. E.; GALASSO, B. J. B. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português1. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 23,n. 1,p. 21-36, mar. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100021&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 Ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100003>.

MAIA, G. K. P. O Ensino de Ciências Sob o Olhar da Cultura Surda. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 48, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23704>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri: Atlas, 2022.

MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MINEIRO, S. K.; TRICHES, R. M. O papel do ambiente escolar na cultura alimentar Kaingang: o caso da Terra Indígena Rio das Cobras, PR. **Interações (Campo Grande)** [online], v. 19, n. 04, 2018, p.757-771. Disponível em <<https://doi.org/10.20435/inter.v19i4.166>>. Acesso em 20/07/2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ver. Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAIS, M. P.; MARTINS, V. R. O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições** [online]. 2020, v. 31 [Acessado 9 Julho 2022] , e20180089. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>>. Epub 22 Abr 2020. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**.n. 23, maio/ago. 2003.

NASCIMENTO, A. C. G. **O direito à Libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2017. Mestrado em Educação (dissertação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2017. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48884/R%20-%20D%20-%20ANNE%20CAROLINE%20E%20SILVA%20GOYOS%20NASCIMENTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 09/08/2020.

NASCIMENTO, G. V. S.; SANTOS, R. Cultura escolar e inclusão de alunos surdos em questão: breve reflexão teórica. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7, n.19, p.46-57, jan./abr. 2017.

NASCIMENTO, I. V. L.; FALCÃO, T. P. Um Jogo para Dispositivos Móveis com o Objetivo de Auxiliar a Aprendizagem de Libras, ELiS e Português. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 4. , 2019, Recife. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 644-650. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2019.8944> .

NASCIMENTO, S. P. F.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista** [online], n. spe-2, pp. 159-178, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>>. Acesso em 27/08/2022.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.76, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2237>. Acesso em 10/09/2021.

OLIVEIRA, P. S. J. **O Movimento Surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para escolarização de surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18106/1/MovimentoSurdoRepercussoes.pdf>. Acesso em 22/02/2023.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educ. rev.**, Curitiba , n. spe-2,p. 17-31, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 17 Ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37011>.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil. In: II Congresso Nacional de Educação Especial – II Encontro da Associação de Pesquisadores da Educação Especial. **Anais...** Marília, Unesp: 03 a 05 de novembro de 2005.

QUEIROZ JUNIOR, E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas.** (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-140724/pt-br.php>. Acesso em: 12/08/2020.

RAUGUST, M. B. Compreendendo a cultura surda por meio da imagem: a arte surda em questão. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, Abr./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34148/25266>. Acesso em: 24 abr. 2022.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun/2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26003/15224>. Acesso em 14/09/2021.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2007, v. 12, n. 35 [Acessado 9 Julho 2022], pp. 308-326. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>>. Epub 25 Set 2007. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>.

RIBEIRO, M. P. **Crianças e adolescentes multiculturais: criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar.**(2017). 156f; Dissertação (mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Brasília: Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia, jul/2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24465>. Acesso em 20/07/2022.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p.72-88, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24551>. Acesso em 10/02/2021.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educação e Pesquisa** [online]. 2017, v. 43, n. 1 [Acessado 9 Julho 2022], pp. 229-243. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154583>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154583>.

RODRIGUES, J. R.; MACHADO, L. M. C. V.; VIEIRA, E. T. B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2020, v. 20 [Acessado 9 Julho 2022], e095. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>>. Epub 17 Jan 2020. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>.

RODRIGUES, J. R.; MACHADO, L. M. C.; VIEIRA, E. T. B. “Viva la Parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37 [Acessado 9 Julho 2022], e67506. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.67506>>. Epub 02 Jun 2021. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67506>.

ROMARIO, L.; DORZIAT, A. Cultura surda na "escola inclusiva"? Construção de identidades no encontro pessoa surda-pessoa surda. **Rev. Educ. e Cult. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 317-342, jul. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-

12792018000300317&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 abr. 2022. Epub 15-Nov-2017. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180059>.

ROSADO, N. Instantiation of complexity of students and teachers' learnings in an EFL classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, June 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000005>. Acesso em 03/04/2022.

SAITO, F. S.; RIBEIRO, P. N. S. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2013, v. 13, n. 1 [Acessado 3 Abril 2022] , pp. 37-66. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000017>>. Epub 18 Dez 2012. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000017>.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** [online]. 2013, v. 27, n. 3 [Acessado 3 Abril 2022] , pp. 447-458. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300011>>. Epub 01 Out 2013. ISSN 1981-4690. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300011>.

SANTANA, M. L. da S. Migração diária e estratégias de aculturação de estudantes paraguaios. **Interfaces da Educação**, v.10, n.30, 2020, p.100–124. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v10i30.3790>. Acesso em 20/07/2022.

SANTOS, A. N.; COELHO, O. M. B. S.; KLEIN, M. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 1, p. 216-228, mar. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100216&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 set. 2017. Epub 11-Ago-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201608148639>.

SCHEFER, M. C.; KNIJNIK, G. Construindo uma pesquisa do “Tipo Etnográfico” na educação. **Revista Principia**, n.28, ed.especial, João Pessoa, p.104-110, dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/395>. Acesso em 14/09/2021.

SILVA NETO, C. M.; BARRETTO, E. S. S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44 [Acessado 3 Abril 2022] , e165933. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844165933>>. Epub 14 Maio 2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844165933>.

SILVA, A. R.; MARCELINO, V.S. **Análise Textual Discursiva e as pesquisas na área da educação**. In: SILVA, A.R.; MARCELINO, V.S. **Análise Textual Discursiva (ATD)** (livro eletrônico): teoria na prática. Campos dos Goytacazes, Encontrografia Editora, 2022b.

SILVA, A.R.; MARCELINO, V.S. **Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais**. In: SILVA, A.R.; MARCELINO, V.S. **Análise Textual Discursiva (ATD)** (livro eletrônico): teoria na prática. Campos dos Goytacazes, Encontrografia Editora, 2022a.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 Ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-737222245009>.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal of Development.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, oct. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4167/3933>. Acesso em 08/09/2021.

SILVA, E. J. C.; LERENA JR., J. C.; CARDOSO, M. H. C. A. Estudo seccional descritivo de crianças com deficiência auditiva atendidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2007, v. 23, n. 3 [Acessado 9 Julho 2022], pp. 627-636. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000300021>>. Epub 22 Feb 2007. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000300021>.

SILVA, R. R. D. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 46, n. 159, 2016, pp. 158-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143507>>. Acessado em 27/08/2022.

SOLEMAN, C.; BOUSQUAT, A. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo?. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 37, n. 8, ago, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00206620>>. Acesso em 23/07/2022.

SOUZA, A. A. N.; SILVA, V. A.; SOUZA, R. C. S. Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil. **Debates em Educação**. Maceió, v.13, número especial, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12051/9091>. Acesso em 20/07/2022.

STEBAN, M. T.. Sala de Aula - dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, núm. 2, 2006, pp. 7-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37419202.pdf>. Acesso em 30/07/2022.

STREIECHEN, E. M.; INGLES, M. A.; KENDRICK, D.; ANGELO, C. M. P. Um olhar do formador do curso de letras sobre a formação de professores com vistas à inclusão. In: STREIECHEN, Eliziane Manosso; KENDRICK, Denielli. **Docência e as interfaces da inclusão**. Guarapuava: Apprehender, 2021.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 set. 2017. Epub09-Ago-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145557>.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C.; OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 39, p. 91-101, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066>. Acesso em 08/08/2020.

TAVARES, M. Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25, p.163-190, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/Article/649>. Acesso em 20/05/2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALSECHI, G. S.; MARTINS FILHO, L. J. Discussão acerca da educação de surdos no momento atual: uma visão concreta sobre a educação inclusiva *versus* a educação bilíngue. **Comunicações Piracicaba**, v. 27, n. 2, p. 105-119, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4025/2437>. Acesso em 10/09/2021.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa** [online], v. 44, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>>. Acesso em 20/08/2022.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; RODRIGUES, J. R. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2022, v. 22 [Acessado 9 Julho 2022] , e202. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e202>>. Epub 25 Fev 2022. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e202>.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um posicionamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 05, n. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em 10/10/2022.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.** São Paulo , v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 ago. 2022.

WITCHES, P. H.; TEIXEIRA, K. C. Bilíngues clandestinos: condições epistemológicas da educação linguística dos surdos no século XX. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 40, n. 3, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i3a5. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42921>. Acesso em: 11 sep. 2022.

WITCHES, P. H.; LOPES, M C. Educação de surdos e governamentalidade linguística no estado novo (Brasil, 1934-1948). **História da Educação** [online]. 2015, v. 19, n. 47 [Acessado 9 Julho 2022] , pp. 175-195. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/45771>>. ISSN 2236-3459. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/45771>.

WITCHES, P. H.; LOPES, M .C. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista [online]**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em 28/08/2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZANIN, F. A.; LEMKE, C. K. Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas. **Revista Educação UFSM**. v. 42, n. 2, maio/ago. 2017.

Apêndice 1: roteiro de entrevista com a professora do educando surdo

Entrevista com: professora do educando surdo

Parte 1: aspectos da percepção da interação entre educando surdo e a professora regente

Questões norteadoras

O que você pode nos contar sobre a interação que o educando surdo tem com você durante as aulas?

Como é a comunicação do educando surdo? Ele utiliza libras ou há momentos que faz uso de outras formas de comunicação?

Explique um pouco sobre a participação do educando surdo na sala de aula.

Como o educando surdo desenvolve suas atividades? Quais as diferenças entre ele e os demais alunos?

Você observa alguma dificuldade de relacionamento ou comunicação para com o aluno surdo?

Quais elementos mais interferem, positiva ou negativamente, na interação com o aluno?

Parte 2: Aspectos pedagógicos

Questões norteadoras

Como é o preparo das suas aulas?

Quais conteúdos são ministrados enquanto professora regente da turma?

Quais materiais são utilizados para a elaboração das suas aulas?

Quais aspectos podem ser destacados no preparo da aula, considerando a presença do aluno surdo na turma?

Há alguma dificuldade na elaboração dos materiais?

Como ocorre a condução da aula?

Como é observado/avaliado o rendimento da turma em relação ao conteúdo apresentado?

Como é observado/avaliado o rendimento do educando surdo?

Quais recursos pedagógicos (materiais, aparelhos, etc) a escola oferece que você considera que podem favorecer a educação do aluno surdo?

Há atividades diferenciadas que são realizadas na sala?

Quais atividades, ou quais tipos de atividade favorecem o aluno surdo? É possível executar estes tipos de atividades com frequência?

Quais dificuldades são apontadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo?

Essas dificuldades estão associadas as questões de comunicação/linguística?

Parte 3: relacionamento com os colegas de turma e dentro da escola

Questões norteadoras

Considerando as observações que são pertinentes a sua função, como considera o relacionamento entre o educando surdo e os colegas de turma?

Considerando as observações que são pertinentes a sua função, como é o relacionamento do educando dentro da escola?

Apêndice 2: roteiro de entrevista com a pedagoga do educando surdo

Entrevista com: Pedagoga do educando surdo

Parte 1: aspectos da percepção da interação entre educando surdo e a professora regente

Questões norteadoras

O que você pode nos contar sobre a interação entre o educando surdo e a professora regente?

Houve algum fato relatado a coordenação pedagógica da escola sobre a interação entre o educando e a professora?

Você observou, ou precisou atuar para sanar dificuldades apresentadas?

Como a relação entre a professora e o educando surdo tem contribuído para o aprendizado deste?

Parte 2: Aspectos pedagógicos

Questões norteadoras

A atuação da professora regente tem demandado algum tipo de material adicional ou necessidade de trabalhos da pedagoga?

Quais recursos pedagógicos (materiais, aparelhos, etc) a escola oferece a professora regente que você considera que podem favorecer a educação do aluno surdo?

Há previsão no PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola) de aspectos inclusivos?

De modo geral, como a escola auxilia na educação inclusiva? E como auxilia no caso do aluno surdo?

Como são tratadas as questões de comunicação entre aluno surdo e a classe? Como a escola trabalha com a diferença linguística?

Como é tratado na escola a questão da diferença cultural e linguística deste aluno?

Parte 3: relacionamento com os colegas de turma e dentro da escola

Questões norteadoras

Considerando os fatos que tem conhecimento e as observações que são pertinentes ao cargo de pedagoga, como considera o relacionamento entre o educando surdo e os colegas de turma?

Considerando seu acompanhamento como pedagoga, como é o relacionamento do educando dentro da escola?

Apêndice 3: roteiro de entrevista com a mãe do educando surdo

Entrevista com mãe do educando surdo

Parte 1: aspectos da percepção da interação do educando nas aulas

Questões norteadoras

O que você pode nos contar sobre a interação do seu filho nas aulas?

Como é a comunicação do seu filho? Ele utiliza libras ou há momentos que faz uso de outras formas de comunicação?

Explique um pouco sobre o que ele conta sobre as suas aulas.

Você observa alguma dificuldade de relacionamento ou comunicação sobre as aulas?

Quais elementos mais interferem, positiva ou negativamente, na interação de seu filho na escola?

Parte 2: Aspectos pedagógicos

Questões norteadoras

Fale um pouco sobre o aprendizado do seu filho nas aulas?

Você sabe quais conteúdos ele está aprendendo?

Como o seu filho desenvolve atividades encaminhadas como tarefas?

Como você observa/avalia o rendimento do seu filho nas aulas da classe regular?

Quais dificuldades são apontadas no processo de ensino aprendizado do seu filho?

Quais as facilidades ou pontos positivos podem ser destacados no aprendizado do seu filho nas aulas do ensino regular?

Parte 3: relacionamento com os colegas de turma e dentro da escola

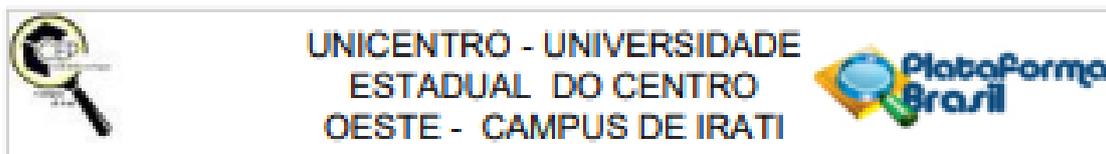
Questões norteadoras

O que você pode nos contar sobre o relacionamento entre seu filho e os colegas de turma?

Quais elementos podem gerar dificuldade no relacionamento dele com os colegas de turma?

Quais pontos são positivos e favorecem o relacionamento dele com os colegas de turma?

Anexo I: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR

Pesquisador: LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54251621.6.0000.8967

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.243.218

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido pela pós graduanda em Educação, LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK. O presente estudo tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas no contexto do ensino regular direcionadas ao aluno surdo em relação às diferenças culturais e linguísticas desse sujeito. A metodologia escolhida para a condução da pesquisa será a etnografia. Serão empregadas entrevistas, observações e análise documental. Este estudo tem sua justificativa na dualidade em que se debate a necessidade e a importância social da educação inclusiva e a dificuldade de operacionalização pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, havendo a necessidade de planejamento pedagógico adequado para realização de ambas as finalidades essenciais à educação: inclusão e aprendizado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Analisar as práticas pedagógicas adotadas no contexto do ensino regular direcionadas ao aluno surdo em relação às diferenças culturais e linguísticas desse sujeito

Objetivos específicos:

Elaborar um panorama acerca do cotidiano do contexto de inclusão de aluno surdo no ensino regular tendo em vista o caso analisado;

Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora ou professor do ensino regular; e

Tecer considerações a respeito das práticas pedagógicas a partir do respeito às diferenças

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Rincinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Continuação do Formos: 5.243.218

culturais e linguísticas dos surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sendo os procedimentos utilizados, observações e entrevistas, poderão trazer alguns riscos associados ao desconforto, como algum constrangimento durante as observações diante da presença da pesquisadora bem como, durante entrevistas ou mesmo nas observações, sujeitos podem ser nominados pelos participantes. Para minimizar os riscos, será guardado sigilo dos dados, bem como a análise destes e disseminação dos resultados não fará divulgação de nomes ou de informações que permitam a clara identificação dos participantes. Se o participante precisar de alguma orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita*.

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de proporcionar melhor compreensão do processo de interação a partir de uma visão técnico científica. Estes resultados serão compartilhados com os envolvidos beneficiando diretamente os mesmos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O sujeito da pesquisa é um aluno surdo profundo de nascimento que frequenta o 4º ano da classe regular do ensino fundamental em uma escola pública municipal e a metodologia escolhida para a condução deste estudo é a etnografia.

As entrevistas serão aplicadas à professora, à pedagoga e aos pais do aluno surdo. Ao entrevistar a professora buscar-se-á compreender as dificuldades apontadas com relação à didática de aula, a percepção em relação ao comportamento do educando e o comportamento dos colegas de turma. Dos pais, buscar-se-ão informações referentes à sua percepção quanto à evolução do aluno observado e a satisfação e dificuldades citadas no ambiente familiar referente ao seu cotidiano escolar sob o ponto de vista da inclusão. Da pedagoga da escola buscar-se-á informações complementares sobre aspectos pedagógicos e de relacionamento do educando.

As observações para a produção de dados serão desenvolvidas na sala de aula e a observação será individual, pois será realizada por apenas uma pesquisadora, sendo sistemática ou informal, uma vez que em sua maioria não contará com meios técnicos especiais para registro das informações. A pesquisadora expõe que, em caso de autorização da professora e dos pais dos educandos envolvidos (aluno pesquisado e colegas de turma), serão

realizadas gravações de vídeo de algumas sessões de observação. As observações serão divididas

Endereço: PR: 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Ricotinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: S.343.218

em dois momentos: o primeiro em que a pesquisadora fará apenas observações da turma e o seu comportamento para com o educando observado, sendo classificada como não-participante e; o segundo momento em que a pesquisadora auxiliará a educadora ou o educador no processo educacional com a intenção de aproximar-se do mesmo e perceber suas particularidades. Poderão ser usadas conversas informais como forma complementar de obtenção de dados de observações, sempre respeitando o espaço e os envolvidos na pesquisa para obtenção destes dados. A análise documental a ser feita considerará o nível de normativas e está relacionada à análise da legislação, instruções normativas e demais documentos pertinentes à pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) A Folha de rosto apresenta os campos preenchidos, com carimbo identificador da coordenadora do PPGE;
- 2) São apresentadas duas Cartas de anuência - uma da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis, assinada pela secretária com o respectivo carimbo e outra da diretora da escola municipal onde será realizada a pesquisa;
- 3) É apresentado o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido), conforme modelo do COMEP;
- 4) Projeto de pesquisa completo (anexado pelo pesquisador);
- 5) Foram anexados 3 roteiros de entrevistas (professora, pedagoga e pais);
- 6) O Cronograma é apresentado no projeto completo e na Plataforma. A vigência da pesquisa é até agosto de 2022, com coleta de dados prevista para até maio de 2022;
- 7) Orçamento informado na PB;
- 8) TALE adequadamente redigido.

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução CNS 510/2016, é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, Anexo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho CEP: 84.505-677
UF: PR Município: IRATI
Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: csp_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.243.218

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com as Resoluções CNS 5466/2012 e 510/2016. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento as Resoluções CNS/MS- 466/2012 e 510/2016, qualquer alteração no campo de estudo, bem como na metodologia e amostra, deverá ser encaminhada a este Comitê como emenda, para reanálise e emissão de novo parecer, assim como é de responsabilidade do pesquisador, encaminhar ao CEP o relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1865183.pdf	05/12/2021 13:05:16		Aceito
Parecer Anterior	Parecer.docx	05/12/2021 13:03:49	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA Pedagoga.docx	04/12/2021 23:54:43	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_professor a.docx	04/12/2021 23:54:14	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA pais.docx	04/12/2021 23:52:56	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	04/12/2021 23:28:02	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL Eadulto.doc	04/12/2021 23:24:29	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cleiatermoassentimentocrianca.doc	04/12/2021 23:18:15	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizaçao diretora.pdf	02/12/2021 14:33:19	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, 1ºmeo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Rocinha CEP: 84.505-877
UF: PR Município: IRATI
Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: cep_irati@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE - CAMPUS DE IRATI



Continuação do Parecer: 5.243.218

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	decEliane.pdf	02/12/2021 14:31:58	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosoook.pdf	02/12/2021 14:31:02	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	02/12/2021 14:27:11	LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IRATI, 14 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Cristiana Magni
(Coordenador(a))

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, Anexo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Rincão CEP: 84.505-877
UF: PR Município: IRATI
Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: cep_irati@unicentro.br

Página 03 de 03