

## O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo em Mari-PB

*Francisco Alves Cordeiro NETO<sup>1</sup>*  
*Maria Valdinete de Pontes MATIAS<sup>2</sup>*  
*João Batista Gonçalves BUENO<sup>3</sup>*

### Resumo

Este trabalho aborda o processo de inclusão do aluno surdo em salas regulares na escola do campo. Também reflete sobre a prática pedagógica do docente que não possui formação específica para lidar com discentes surdos, dentro do contexto da educação inclusiva. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, por analisar práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que aborda a inserção do aluno surdo na sala regular na escola do campo. Para isso, utiliza como referencial teórico alguns autores que discutem as temáticas associadas à escola do campo e à educação inclusiva. Constatou-se que o processo de inclusão deve ser pensado de forma efetiva, não apenas com a inserção dos discentes nas salas regulares, mas sim havendo uma relação entre formação e prática docente, para que o aluno surdo construa as habilidades necessárias à aprendizagem no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Ensino de Libras. Formação docente. Inclusão discente.

---

<sup>1</sup> Mestre em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Licenciado em Pedagogia (UFPB) e Geografia (UEPB); Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido (IFRN) e Libras (IFPB). Professor de Educação Básica Municipal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0771-6111>. E-mail: [netoalvescordeiro@hotmail.com](mailto:netoalvescordeiro@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestra em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Pedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-7744>. E-mail: [valdinetepontesm@gmail.com](mailto:valdinetepontesm@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professor da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9190-9655> E-mail: [joaobgbueno@hotmail.com](mailto:joaobgbueno@hotmail.com)

## **The process of inclusion of the deaf student in the rural school in Mari-PB**

*Francisco Alves Cordeiro NETO*  
*Maria Valdinete de Pontes MATIAS*  
*João Batista Gonçalves BUENO*

### **Abstract**

This paper addresses the process of inclusion of deaf students in regular classrooms in rural schools. It also reflects on the pedagogical practice of teachers who do not have specific training to deal with deaf students within the context of inclusive education. The methodology is based on a qualitative approach, by analyzing teaching practices related to inclusive education. This is a bibliographic research, which addresses the insertion of the deaf student in the regular classroom in the rural school. For this, it uses as a theoretical reference some authors who discuss the themes associated with rural schools and inclusive education. It was found that the inclusion process should be thought effectively, not only with the insertion of students in regular classrooms, but also having a relationship between training and teaching practice, so that the deaf student builds the necessary skills for learning in the school.

**Keywords:** Education of the countryside. Libras teaching. Teacher training. Student inclusion.

## **El proceso de inclusión del alumno sordo en la escuela rural de Mari-PB**

*Francisco Alves Cordeiro NETO*  
*Maria Valdinete de Pontes MATIAS*  
*João Batista Gonçalves BUENO*

### **Resumen**

Este trabajo aborda el proceso de inclusión del alumno sordo en las clases regulares de la escuela rural. También reflexiona sobre la práctica pedagógica de los docentes que no cuentan con una formación específica para manejar con alumnos sordos, en el contexto de la educación inclusiva. La metodología utilizada parte de un enfoque cualitativo, mediante el análisis de prácticas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva. Es una investigación bibliográfica, que aborda la inserción del alumno sordo en clase regular en la escuela rural. Para esto, utiliza como referente teórico algunos autores que discuten los temas asociados a la escuela rural y la educación inclusiva. Se constató que el proceso de inclusión debe ser pensado de manera efectiva, no solamente con la inserción de los estudiantes en las clases regulares, sino también con una relación entre la formación y la práctica docente, para que el estudiante sordo construya las competencias necesarias para aprender en el entorno escolar.

**Palabras clave:** Educación del campo. Enseñanza de Libras. Formación de profesores. Inclusión de estudiantes.

## 1 Introdução

O processo de inclusão corresponde a um tema bastante discutido em todas as esferas educacionais, principalmente na educação básica. Porém, o acesso e a permanência das políticas públicas não alcançam a maioria das escolas do campo em nosso país. O que se percebe é a inserção dos discentes com deficiência ou necessidades especiais nos ambientes escolares em salas de aula regulares sem nenhuma estrutura física. Além disso, com relação ao aluno surdo, no que se relaciona ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) há poucas políticas voltadas para a escola do campo. Dessa forma, outro fator que devemos levar em consideração é a falta de incentivo por parte de alguns gestores públicos para formação contínua de professores no tocante ao ensino de Libras.

Nesse sentido, a falta de planejamento no desenvolvimento de diversas políticas públicas no Brasil é um dos fatores que dificulta o processo inclusivo. A lei assegura às crianças que possuem algum tipo de deficiência, o direito de serem matriculadas em salas regulares. Aos docentes, cabe o dever de promover a inclusão por meio das metodologias acessíveis em sala de aula. Diante desse contexto, diversos problemas são apresentados, tais como: a inexistência de um ambiente inclusivo na escola, a falta de professores com formação específica mínima para atendê-los, dificuldades de acompanhamento por profissionais multidisciplinares, escassez de formação continuada, entre outros.

O que observamos em nossa realidade é o desrespeito às pessoas com deficiência, especialmente as surdas, que mesmo com a criação da lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, seus direitos ainda não são assegurados de fato (BRASIL, 2019). A Libras, apresenta algumas fragilidades em seu contexto, podemos destacar a formação, apoio especializado ou material específico. Alguns municípios disponibilizam salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>4</sup> em suas escolas, com encontros uma ou duas vezes por semana, no horário oposto às aulas regulares, porém essas ações não são suficientes para atender às necessidades desses discente.

A partir dessa reflexão inicial, surgiu-nos o seguinte questionamento: como ocorre o processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo? Diante dessa problemática, fica perceptível a ineficiência da política de inclusão no âmbito escolar campesino.

Seria fundamental a oferta de cursos para os profissionais que atuam nessa modalidade, como forma de buscar aprendizagens condizentes à realidade de cada turma. De maneira a garantir a

---

<sup>4</sup>O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado-AEE, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. (BRASIL, 2010).

inserção de propostas que promovam a inclusão escolar, por esta ser a capacidade de entender e procurar reconhecer a necessidade do outro (MANTOAN, 2008). E, assim, possa-se construir aprendizagens significativas no âmbito educacional.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão nas salas regulares da educação básica, especificamente na escola do campo, e se as propostas asseguradas por lei contemplam na prática a formação docente e as habilidades necessárias à construção do saber entre os discentes.

Quanto aos objetivos específicos, optamos por: reconhecer as políticas públicas de inclusão desenvolvidas na escola do campo; refletir sobre a relação formação e prática docente no contexto inclusivo; compreender a importância do profissional de Libras na construção do saber e das habilidades necessárias ao desenvolvimento discente.

A apresentação da proposta em paralelo com o apoio para formação continuada seria um incentivo para que os profissionais da educação busquem novos conhecimentos para serem desenvolvidos em sala de aula, e, assim, promover uma aprendizagem condizente com a realidade discente.

Certamente, a prática docente contemplaria um contexto de inclusão com aulas que tenham como objetivo a participação de todos os discentes da sala regular, justamente porque o planejamento seguiria uma proposta refletida tanto nas possibilidades quanto nas dificuldades. Nas palavras do autor

O professor é considerado o principal recurso para a instrução dos alunos que apresentam algum problema de aprendizagem. Isso supõe um esforço permanente para melhorar sua competência profissional e para desenvolver suas habilidades didáticas. Tal reconhecimento da importância da formação do professor se completa com uma reflexão mais profunda sobre como enriquecer o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa.” (MARCHESI, 2010, p. 42).

Diante desse cenário, percebemos que a inclusão não é desenvolvida como sugere a Lei. Em consequência, os profissionais da educação continuam a realizar uma prática que não atende às expectativas solicitadas, como assegura a legislação vigente.

Mediante essas considerações iniciais, ainda se justifica que esta pesquisa visa contribuir com a comunidade acadêmica, por abordar o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular na escola do campo, em meio a um contexto de dificuldades e possibilidades. Dessa forma a inclusão pode ser contemplada a partir da formação docente para o ensino de Libras, por meio de cursos de aperfeiçoamento.

## 2 Referencial teórico

Neste item, inicialmente iremos abordar o contexto da escola do campo no Brasil. Ademais, analisaremos a relação entre currículo e prática docente em turmas multisseriadas, a partir de um ensino contextualizado, o qual discute as vivências e experiências no campo de forma significativa, por intermédio de diálogos entre a prática docente e a inclusão do aluno surdo na sala regular.

Em seguida, refletiremos sobre a Libras e sua importância na formação docente. Também serão propostas algumas metodologias de ensino para inclusão do aluno surdo, que sejam satisfatórias para a interação, participação e construção da aprendizagem na escola do campo em turmas regulares.

### 2.1 O contexto da escola do campo no Brasil

As escolas do campo no Brasil enfrentam diversos problemas em seu contexto, tais como: fechamento e/ou falta de estrutura física, material didático insuficiente para todos os discentes, turmas multisséries, ensino que segue um contexto urbano, nucleação, entre outros.

Diante desse contexto, Arroyo (2007, p. 158) afirma que “uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano, havendo uma idealização que a cidade é um lugar de progresso e o campo um espaço de atraso, identificando o povo do campo como outros cidadãos com cultura ultrapassada”.

Santos R. (2017, p. 210), por sua vez, reitera que “a produção do conhecimento nas escolas do campo, pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e a falta de projetos emancipadores para/com o homem e a mulher do campo”. Segundo o autor, as escolas do campo devem investigar os interesses das pessoas que residem nesses espaços, a fim de valorizar as suas experiências em busca do saber. Dessa maneira,

[...] essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo histórias críticas e contra-hegemônicas. A produção do saber construída em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento (SANTOS R., 2017, p. 210).

A prática de ensino desenvolvida no campo deve dialogar com a produção do saber a partir dos conhecimentos prévios dos discentes em relação ao seu cotidiano. Porém, Santos R. (2017, p. 212)

afirma que “o conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculado à educação ‘no’ campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira”.

Sabemos que, no passado, a educação no Brasil era privilégio de uma pequena minoria da população e a educação do/no campo seguiu por um longo período descontextualizada. Não havia nenhuma relação com o espaço vivido e era reproduzido um ensino urbano sem significado. Molina e Antunes (2014) evidenciam que:

O Movimento de luta pela Educação do Campo constitui-se como continuidade e ruptura com este processo histórico. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma *escola vinculada ao meio rural* ou uma *escola que se apresenta como universal*. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações (MOLINA; ANTUNES, 2014, p. 224-225).

Nessa perspectiva, a educação do campo surge com a proposta de valorizar a identidade do povo camponês, a partir de um projeto de escola que reconhece suas histórias, vivências e experiências no campo, diante de suas atividades no âmbito rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A educação do campo encontra-se relacionada a um projeto de ensino que se preocupa com as especificidades do espaço rural, por meio de um currículo que dialoga com o cotidiano da comunidade e de uma prática significativa que prioriza os interesses dos discentes em conjunto com as atividades realizadas nesses espaços e pelas pessoas que residem no campo.

Em diálogo com as questões discutidas, no próximo tópico, iremos abordar a relação entre o currículo da escola do campo e a prática docente em turmas multisseriadas, a partir do contexto discente.

### **2.1.2 Educação do campo: relação entre o currículo e a prática docente em turmas multisseriadas**

As escolas localizadas em áreas rurais devem propor um currículo que dialogue com as experiências que os discentes vivem em seu cotidiano. De acordo com Fenelon (1989, p. 21), “para garantir a formação de alunos com o perfil desejado, os professores deveriam ser formados de modo a não ‘refletir e pensar’ e sim ‘aprender a transmitir’ os conteúdos necessário ao desenvolvimento e aprendizagem de forma interativa e interdisciplinar”.

Segundo Reis (2011, p. 276), “a existência de uma escola no campo não a qualifica como educação do campo. Ela pode ser mais um prédio que não desenvolve um currículo que contextualiza com as vivências e experiências do campo”. O autor define a escola do campo como:

Aquela construída a partir dos interesses da comunidade à qual está ligada, e o seu projeto político pedagógico parte da realidade local, da cultura da comunidade campesina e têm nas condições materiais e históricas de produção da existência dos povos do campo a base da fundamentação dos processos pedagógicos e educativos desenvolvidos pelos seus educadores/as e comunidade educativa como um todo. A escola do campo é uma escola comprometida com o processo formativo e os problemas dos povos do campo (REIS, 2011, p. 276-277).

Consoante Paim (2005, p. 219), “os professores seriam meros transmissores de conteúdos, que já viriam prontos nos livros didáticos. Esses conteúdos, na grande maioria das vezes, estavam completamente fora das ‘realidades’ vividas, quer pelos professores, quer pelos alunos”. Dessa forma, o professor estaria sendo um mero transmissor de conhecimentos, distanciando-se da realidade vivida pelos discentes. No contexto atual, educador e educando constroem juntos o conhecimento a partir da interação entre as temáticas e as vivências presentes em seu cotidiano.

Moreira e Candau (2007) expõem que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo venha a ser entendido. São eles:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18).

Diante das questões expostas, percebe-se que o currículo das escolas do campo deve contextualizar as vivências e experiências do camponês, como forma de instigar a participação do



alunado durante as aulas. Nesse sentido, o professor deve promover a interação entre os discentes da turma multisseriada por meio da seleção dos conteúdos que são mais significativos para serem desenvolvidos em sala.

Percebemos que há diversidade em qualquer grupo, porém, na escola rural, ela está mais presente, porque concentra no mesmo espaço crianças com idades e conhecimentos múltiplos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Então, surgem as turmas multisseriadas, cujo professor é responsável por desenvolver uma prática que promova a interação e a aprendizagem dos discentes de forma contextualizada. Mas, nem sempre o educador consegue alcançar os objetivos esperados, pois a multisseriação está relacionada ao fracasso escolar e, geralmente, o professor não tem um auxiliar para ajudar no desenvolvimento das atividades.

De acordo com Molinari (2009):

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos (MOLINARI, 2009, s/p).

Moreira e Candau (2007, p. 21) evidenciam que “uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”. O processo de aprendizagem deve instigar o discente a ir além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. É necessário que ele busque outras formas de aprendizagem em seu cotidiano e reflita constantemente sobre o seu pensar e agir na comunidade.

Porém, de acordo com Arroyo (2007), uma hipótese levantada com frequência é que o nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma da cidade. Já o campo, por sua vez,

[...] é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 159).

De acordo com o autor, o campo é uma extensão das atividades executadas na cidade e, costumeiramente, os profissionais realizam seu trabalho da mesma forma, em ambos os espaços.

Porém, devemos levar em consideração que cada lugar apresenta particularidades específicas e compete ao profissional desenvolver estratégias que propiciem a inclusão de forma adequada, tanto em relação à interação como à aprendizagem do discente na escola rural.

Ausubel (2003, p. 71) afirma que “a aprendizagem na sala de aula ou de matérias refere-se, essencialmente, à aquisição, retenção e utilização de grandes conjuntos de informações significativas, tais como factos, proposições, princípios e vocabulário das várias disciplinas”. Então, para que a aprendizagem seja efetiva, o educador deve propor temáticas que possuam relação com as vivências no campo, por meio dos conhecimentos prévios apresentados pelos discentes.

Em meio a esse contexto, o currículo da escola do campo e a inclusão de discentes em salas regulares, iremos discutir a prática pedagógica do docente sem formação específica para o ensino de Libras na escola do campo.

### **2.1.3 Diálogos entre a prática docente e a inclusão do aluno surdo na sala regular**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, a inclusão do discente com necessidades especiais, na sala regular, é um direito assegurado. O capítulo III, art. 4º, inciso III, afirma que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e gratuito aos discente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Percebemos que os docentes da turma multisseriada na escola do campo geralmente não têm formação específica para atender às crianças com deficiência. E, no início do ano letivo quando se deparam com essa realidade, ficam desesperados por não saber desenvolver uma prática que os conduza a interação em sala de aula.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu art. 2º, afirma que deve ser garantido, por parte do poder público, o apoio, uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva por toda a comunidade surda do Brasil. Porém, como o docente sem a formação específica desenvolverá uma prática sem as habilidades mínimas para o desenvolvimento do aprendiz? Neste liame,

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2010, p. 15).

A Lei assegura à criança e/ou ao adolescente surdo o acesso e a permanência em salas regulares, mas os municípios geralmente não disponibilizam uma estrutura mínima para o desenvolvimento das aulas, tais como: a educação bilíngue, conforme preconiza a lei; formação/capacitação para os docentes e pessoal de apoio, regularmente durante o ano letivo; materiais para o desenvolvimento das atividades em sala; apoio técnico e profissional ligados à prática inclusiva; espaço adequado para interação entre os discentes; acesso facilitado a todos os ambientes da escola; incentivo financeiro aos docentes que se especializarem na área de inclusão, entre outros incentivos.

Para que se tenha um ensino de qualidade, com igualdade de condições, teremos que lutar por estas melhorias e minimizar as diferenças nas escolas. Sendo assim, “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações de discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão da justiça” (MANTOAN, 2006, p. 16). Essas questões ainda não perpassam o proposto pela educação atual.

Porém, o que se observa na sociedade é que as crianças são matriculadas em salas com um número significativo de discentes e compete ao educador desenvolver uma prática que apresente resultados significativos durante o ano letivo. Contudo, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem não acontece dessa forma, devido às múltiplas atividades docentes e à sua carga horária de trabalho, geralmente dupla ou tripla.

O capítulo 5 da LDB, trata dos aspectos referentes à educação especial. O Art. 58, § 1º, evidencia que, sempre que necessário, haverá serviço de apoio especializado aos discentes com necessidades especiais no ensino regular. Todavia, o que percebemos é que esse acompanhamento não acontece de forma efetiva durante cada bimestre do ano letivo.

Para que a inclusão aconteça, é necessário que os professores se capacitem a partir de uma formação específica. O Art. 59, inciso III, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos discentes com necessidades especiais professores com formação adequada em nível médio e/ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados, através de formação continuada, para a integração desses discentes nas salas regulares da educação básica em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 1996). Bueno (1999) ratifica que:

[...] de um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem (BUENO, 1999 *apud* RETONDO; SILVA, 2008, p. 28).

De acordo com o autor, há uma precariedade relacionada à formação docente para a educação inclusiva no ensino regular. Nesse sentido, é necessário que haja incentivo por parte do poder público, a fim de que esses profissionais sejam capacitados e, dessa forma, possam mudar os seus fazeres pedagógicos em prol da interação em sala de aula de modo significativo.

## **2.2 A Língua Brasileira de Sinais (Libras)**

A Constituição Brasileira de 1988, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, afirma, no parágrafo único, do artigo 1º, que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Mediante o reconhecimento dessa língua, os surdos tiveram uma maior participação no meio social, acabando com os estigmas dos deficientes, os quais, até então, eram caracterizados. Surge então uma nova perspectiva que os reconhece como sujeitos de direitos perante a sociedade. Houve um aumento da visibilidade no cenário surdo e eles passaram a ser protagonistas de diversas pesquisas. Mas, antes de nos aprofundarmos nas reflexões, é preciso entender como se instituiu o processo de escolarização da pessoa surda no Brasil.

O processo de escolarização dos surdos no Brasil se iniciou a partir do século XVIII, quando Dom Pedro II trouxe o francês René Ernest Huet para ensinar os filhos surdos dos nobres a Libras. De acordo com Santos M. (2017),

[...] Huet inaugurou a primeira escola de surdos, na época chamada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde alunos surdos de todo o país estudavam em regime de internato com o professor francês e quando retornavam para suas casas multiplicavam seus conhecimentos, o que tornou essa escola o berço da cultura surda e difusão da Libras por todo o país (SANTOS, M., 2017, p. 29).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi inaugurado no Rio de Janeiro e vem desenvolvendo até os dias de hoje uma educação inclusiva, que é referência em todo o Brasil. De início o ensino era restrito, apenas os filhos dos nobres tinham acesso a esse tipo de educação. Mas, com o decorrer dos anos, a comunidade em geral também passou a receber um ensino bilíngue. Sobre essa questão, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe que se deve:

[...] II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;  
III - prover as escolas com:  
a) professor de Libras ou instrutor de Libras;  
b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;  
c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Para que a Libras se efetive é necessário que a escola disponibilize o apoio de profissionais aptos a desenvolver um ensino que dialogue com os alunos surdos. De acordo com esse decreto, cada unidade escolar deve propor, desde a Educação Infantil, o ensino de Libras e Língua Portuguesa que atendam às expectativas dos discentes para o processo de ensino e aprendizagem.

É válido ressaltar que a Educação de Surdos no Brasil nunca foi uma prioridade e as pequenas conquistas que alcançamos nem sempre são aplicadas como nos apresenta a Lei. O ambiente escolar necessita de profissionais formados que desenvolvam uma proposta inclusiva para esses alunos. Entretanto, o que percebemos é que esses discentes são matriculados nas salas regulares com professores que não têm formação em Libras.

### **2.2.1 A importância da Libras na formação de professores**

Em nosso contexto, há com frequência matrículas de alunos surdos na sala de aula regular e o ensino de Libras se torna fundamental para a formação docente. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, a chamada “Lei de Libras”, apresenta questões sobre a formação e atuação do profissional para o ensino de Libras e destaca no Capítulo III, artigo 4º, inciso III, que

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL, 2005, p. 2).

Como argumenta essa norma, o profissional da educação necessita buscar formação específica para atuar no ensino de Libras. Isso deve ocorrer por meio do curso de Licenciatura em Letras/Libras ou Letras com segunda língua para surdo. Dessa forma, o docente estará apto para atuar no ensino fundamental, médio e/ou superior. De acordo com o autor:

O professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formar cidadãos [...] sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o

O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo em Mari-PB

professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino aprendizagem de seus alunos (MEC, 1993 *apud* PIRES, 2005, p. 15).

O docente possui um papel fundamental no processo de construção do saber. Ele é responsável por mediar o conhecimento do aluno surdo a partir de estratégias que contextualizem as vivências em família. Para que isso aconteça, é necessário que a escola propicie um ambiente acolhedor, onde os alunos construam uma aprendizagem significativa. Nesse sentido,

As escolas precisam se organizar para ter um ambiente com um contexto linguístico adequado para os Surdos, buscando um êxito na sua educação, para isso as escolas devem perceber que a língua de sinais seja uma garantia de direito do Surdo para usar sua língua natural durante a interação em sala de aula com os colegas (FERRÃO; LOBATO, 2016, p. 35).

Dessa forma, o grande desafio é a qualificação dos professores para atuar no ensino em Libras na educação básica. Lobato, Amaral e Silva (2016, p. 11) afirmam que “dentre as propostas educacionais para a melhoria da escolarização de Surdos está a formação do professor, porém, não é simples qualificar professores, sobretudo, no contexto sociopolítico vigente”. É necessário compreendermos que a evolução do aluno surdo em sala regular depende da atuação do professor, através de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque a interação e a associação dos conhecimentos consolidados com elementos práticos, com vistas à construção de novos saberes em sala de aula.

Segundo Quadros (2000, p. 55), “o processo de alfabetização se inicia naturalmente. Duas chaves preciosas desse processo são o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais”. Essa interação entre professor e aluno surdo é essencial para o desenvolvimento de uma forma espontânea de ensino-aprendizagem, a qual envolva a construção do saber de forma significativa.

Em meio a esse contexto de vivências e experiências, é necessário que o educador busque estratégias que promovam a aprendizagem por meio de diálogos interdisciplinares na escola do campo com alunos surdos.

No tópico abaixo, iremos discutir algumas metodologias que propiciam a inclusão do aluno surdo.

## **2.2.2 As metodologias de ensino para a inclusão do aluno surdo**

O processo de inclusão do aluno surdo na sala de aula requer práticas pedagógicas que busquem a interação no espaço escolar. Para isso, o docente precisa utilizar a Libras durante suas aulas, de

modo que o processo de inclusão ocorra de forma positiva. É fundamental que o educador planeje estratégias de ensino que promovam a participação dos discente na sala de aula regular, a partir de elementos presentes em seu cotidiano. Ademais, sempre deve agir em coerência à mediação do professor intérprete como também o assessoramento do tradutor em Libras. Essas iniciativas permitirão fazer a diferença no processo de ensinar e aprender. Assim, o aluno com necessidades especiais terá acesso à instrução e à educação, como um direito assegurado por lei.

Lacerda e Santos (2013, p. 186) afirmam que “para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem”. O educador da sala regular, em parceria com o intérprete de Libras, deve ser responsável por desenvolver uma prática que incentive os alunos a participarem das aulas, dialogando com as estratégias utilizadas e a favor da aprendizagem significativa. Dessa maneira, a linguagem visual e gestual deve ser explorada para construir relações e ampliar o conhecimento do aluno surdo.

Os autores citam alguns elementos imagéticos que podem auxiliar na interação em sala de aula, tais como uma maquete, um desenho, uma fotografia, um vídeo, um mapa, um gráfico, um trecho de filme. Tudo isso pode ser útil durante a apresentação dos conteúdos em diversas disciplinas do currículo escolar, desde que à escola disponibilize o tradutor em Libras e promova essa interação entre o professor e o tradutor/intérprete, tornando uma verdadeira escola, conforme é de direito.

Álvaro Marchesi (2004, p. 189), ao estudar a cultura surda afirma que a comunicação bilíngue com pessoas surdas pressupõe o uso de duas linguagens: a de sinais e a oral, porém encontram dificuldades justamente na prática, sobretudo na “formação de pais e professores e incorporação de pessoas surdas experts em linguagem de sinais nas escolas”. Neste sentido, reconhece-se a relevância para formação docente na aplicabilidade de práticas pedagógicas condizentes com o ensino das línguas de sinais tão carente na escola do campo.

Lacerda e Santos (2013, p. 188) ainda comentam que a escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos. Essa ação tem se mostrado pouco produtiva, quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula. O educador que utiliza em sua prática pedagógica apenas textos com os alunos surdos dificilmente promoverá o interesse desses durante as aulas. Segundo Conceição (2011):

Dentre as infinitas metodologias que o professor pode utilizar para tornar a prática do ensino para os surdos mais prazerosa e eficaz, pode-se destacar a prática de palestras e/ou oficinas ministradas por professores surdos, pois isso irá ajudá-los a

O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo em Mari-PB

desenvolver melhor suas potencialidades. Isso ocorre porque eles se deparam com um exemplo de sucesso vivenciado por alguém do seu mundo (CONCEIÇÃO, 2011, p. 20).

A prática de convidar um/a professor/a surdo/a para ministrar uma oficina e/ou uma aula sobre determinada temática é uma importante estratégia para que o aluno surdo se sinta acolhido naquele ambiente, pois ele perceberá que o convidado pertence ao seu mundo e reconhece todas as suas angústias.

De acordo com Rangel e Stumpf (2012, p. 115), “os alunos surdos, muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude”. O mesmo, infelizmente, também acontece na relação com os pais, irmãos, parentes e outros adultos, com todos (ou quase todos) os ouvintes com quem o surdo convive. Por isso, é importante que o aluno surdo obtenha contato com pessoas que possam lhe compreender e trocar experiências para o seu desenvolvimento social. Marchesi (2004) acrescenta que

É preciso reconhecer e respeitar a cultura das pessoas surdas, uma cultura que se baseia na linguagem de sinais e que se mantém graças às associações das pessoas surdas, uma cultura que deve ajudar na construção da identidade pessoal das crianças surdas e que deve ser conhecida e valorizada também pelos colegas ouvintes. (MARCHESI, 2010, p. 192).

O autor afirma que quando os ouvintes não se inserem na comunidade surda ou não aprendem a língua de sinais, os surdos não se projetam neles. Suas expectativas de vida ficam reduzidas a espelhar-se na realidade dos surdos com os quais têm oportunidade de conviver. Por isso, torna-se fundamental a interação entre as pessoas surdas no contexto escolar, como forma de desenvolver novas habilidades e adquirir aprendizagens múltiplas a favor da aprendizagem.

### **3 Método da pesquisa**

Esta pesquisa envolve a abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, por discutir os aspectos teóricos da relação docente e discente, contextualizados na educação inclusiva da escola do campo. Percebe-se no âmbito das pesquisas uma evolução por dotar-se “de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE, 2018, p. 2).

Quanto à natureza, define-se como uma pesquisa participante, por ser professor da escola do campo e membro pesquisador do ambiente observado. Desse modo, caracteriza-se por conhecer a



realidade declarada (SEVERINO, 2007). Evidentemente, socializa as vivências e propõe, conforme pesquisas, uma nova atuação para o ambiente escolar do qual faz parte, assim vai discutindo os elementos observados a partir das análises bibliográficas e outras observações.

Essa relação se dá no cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares e pelo conhecimento adquirido em vivências e experiências que se atribui ao docente. Por isso, fica entendido que nas mais variadas formas de relações entre os sujeitos convém perceber a escola como promotora de conhecimentos, fundante ao desenvolvimento das competências peculiares às situações de aprendizagem educacionais. Coll e Solé (2007) afirmam que:

Para “calibrar” o impacto da educação escolar no desenvolvimento das pessoas, é preciso não perder de vista que sua influência - em instituições especialmente criadas para isso, a cargo de educadores profissionais que planejam e fazem uma intervenção sistemática com base em um projeto social - é exercida ao longo de um dilatado período da vida dos indivíduos, justamente aquele em que sua plasticidade e sua permeabilidade à influência social é maior. (COLL, SOLÉ, 2007, p. 243).

O professor, ao conhecer o ambiente da sala de aula e suas necessidades, carrega sobre si a responsabilidade de enxergar necessidades e possibilidades. Potencialidades que podem ser adquiridas desde que se trabalhe em função de tal realização. Na escola, os alunos surdos desprovidos de um atendimento especializado dependem da atenção e sensibilidade dos professores regentes.

Na concepção de Prodanov e Freitas (2013, p. 20) “a intersubjetividade é tão importante para a ciência como os critérios internos, ditos de qualidade formal”. Neste liame, pretende-se gerar conhecimento para a solução de um problema que acontece regularmente, principalmente na escola do campo, devido à falta de profissionais para atuarem no âmbito da educação inclusiva. Dessa forma, busca-se refletir sobre o ensino e aprendizagem com foco na realidade atual e “assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE, 2018, p. 2).

Esta pesquisa se desenvolveu a partir da observação do cotidiano escolar, por reconhecer essa problemática no contexto atual de uma escola rural, principalmente em virtude da inexistência de estrutura física adequada, na ineficiência dos acompanhamentos bimestrais, na falta de formação continuada, entre outros fatores.

Para efetivação desta pesquisa pelo viés bibliográfico tornou-se necessário fazer uma busca de autores que discutem a temática em questão. Por isso, baseamo-nos em Bueno (1999); Brasil (2002, 1988, 1996); Falcão (2010); Lacerda e Santos (2013); Molina e Antunes (2014); Reis (2011); Santos

(2017). Além disso, também utilizamos diversos materiais com base científica. Ademais, foi necessário também refletir sobre algumas questões relativas à temática na Educação Básica.

Em meio a esta experiência e após a leitura dos materiais indicados, ficou perceptível que a legislação vigente apresenta todo um aparato legal a nível de formação e práticas condizentes com a realidade discente. Todavia, na prática, isso não acontece da maneira como está assegurada.

#### **4 Resultados e Discussão**

Esta pesquisa foi importante para entendermos algumas concepções relacionadas à Educação Inclusiva. Observamos a incompatibilidade entre o que estabelece a Lei da Inclusão e a prática pedagógica do educador sem formação em Libras para atuar na Educação Básica. Contrapondo-se a essa perspectiva, o inciso III, do art. 208, da Constituição Federal Brasileira estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, disponibilizando professores com formação específica para atendimento nas classes comuns.

De acordo com Falcão (2010, p. 29), “a opção de muitos educadores é repassar a responsabilidade a intérpretes e a outros surdos, quando não simplificam os conhecimentos e “aprovam” todos no final do ano letivo sem o mínimo de conhecimentos necessários para as séries em que estão inseridos”. Nesse sentido, é fundamental estabelecermos estratégias para que a educação inclusiva seja desenvolvida a partir dos moldes legais presentes na Lei. A formação docente constitui uma das necessidades, para que haja uma mudança significativa no que se relaciona à aplicabilidade da Lei e à inclusão dessa modalidade de ensino nos espaços rurais.

Dialogando com o que foi apresentado, o Plano Nacional de Educação, em seu art. 17, inciso 4º, estabelece que, quanto aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive a nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Por meio deste trabalho, ficou perceptível que alguns direitos são negados, tanto aos professores que atuam sem formação específica nessa modalidade quanto para os discentes que não são assistidos conforme o estabelecido em lei. Após algumas leituras, foram apresentadas medidas que seriam fundamentais ao estabelecimento de uma prática que se adeque à realidade do campo.

Fonseca (2003, p. 15) nos faz refletir sobre a educação especial. Segundo o autor, ela não permite apenas receber e compreender as peculiaridades dos alunos, mas também atender eficientemente às necessidades e interesses daqueles que dela precisam.

Dessa maneira, é fundamental que essa política pública que foi discutida nesta pesquisa se torne prioritária na sociedade contemporânea e que todos os discentes participem, não apenas do processo de ensino e aprendizagem, mas também, de todos os aspectos culturais, religiosos e artísticos, uma vez que todos os sujeitos sociais possuem direitos igualitários.

## **5 Considerações Finais**

Esta pesquisa apresentou uma discussão sobre os aspectos legais e práticos da Educação Inclusiva na escola do campo. Durante as leituras, ficou perceptível o quanto avançamos e o que ainda precisamos buscar para melhoria da inclusão em nosso país, a partir de um ensino que não se limite apenas ao ambiente escolar e sim que englobe todos os espaços da sociedade.

Durante a pesquisa, fizemos alguns questionamentos sobre a prática pedagógica dos docentes que não possuem uma formação específica na área da inclusão. Assim sendo, queríamos compreender se era possível promover a interação desse discente durante as discussões em sala. Em cada etapa desta pesquisa, respondemos aos questionamentos levantados no início deste estudo.

Também dialogamos sobre a falta de estrutura das escolas, no que se relaciona à inclusão, e apontamos algumas estratégias que seriam fundamentais para uma prática inclusiva, como por exemplo a formação continuada de professores no âmbito inclusivo.

Tivemos como objetivo geral analisar o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão nas salas regulares da educação básica, especificamente na escola do campo, e se as propostas asseguradas por Lei contemplam na prática a formação docente e as habilidades necessárias à construção do saber entre os discentes.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos reconhecer as políticas públicas de inclusão desenvolvidas na escola do campo; refletir sobre a relação formação e prática docente no contexto inclusivo; e compreender a importância da formação de professores em cursos de Libras na construção do saber e nas habilidades necessárias ao desenvolvimento discente.

Esta pesquisa nos possibilitou enxergar a Educação Inclusiva não como um problema, mas como uma possibilidade de desenvolver um trabalho sério que compartilhe o direito que todos temos de usufruir dos espaços sociais, a partir da comunicação, expressão, acesso e permanência na vida social.

Por fim, acreditamos que a Educação Inclusiva deve ser ofertada a todos os que dela necessitam. Para tanto, deve atuar como possibilidade de mudança e inserção social para todos os indivíduos da sociedade; de forma justa, igualitária e humanizada. Como proposta para pesquisas futuras, torna-se

viável discutir a relação entre aluno surdo e o processo de aprendizagem na turma regular da educação básica, evidentemente com o apoio do intérprete de Libras na escola.

## 6 Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** Uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Plátano Edições Técnicas, 2003.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de Educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso: 15 out. 2022.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3. Ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONCEIÇÃO, D. F. **Práticas Pedagógicas aplicadas aos alunos do CAS, durante o processo de ensino e aprendizagem.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, Palmas, TO, 2011. 24 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. [2. ed]. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

FALCÃO, L. A. **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS:** conhecendo novos diálogos. Recife: Editora do Autor, 2010.

FENELON, D. R. A. Questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, E. (Coord.). A Prática do Ensino de História. **Cadernos Cedes.** n. 10, São Paulo: Cortez, 1989. 21p.

FERRÃO, C. P; LOBATO, H. K. G. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores do ensino fundamental. In: **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos.** Belém-Pará: UFPA, 2016. p. 179.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo: Ed. Memnon, 2003.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo. E agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

LOBATO, H. K. G; AMARAL, H. N. S; SILVA L. F. R. Análises e reflexões sobre a inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular. In: **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos.** Belém-Pará: UFPA, 2016. p. 179.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO. R. G. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Scipione. 2008.

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia da educação escolar. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. v. 2.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusiva. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. v. 3.

MOLINARI, C. Diversidade no avanço de classes multisseriadas. **Revista Nova Escola,** São Paulo, n. 219, p.1-3, jan. 2009.

MOLINA, M. C; ANTUNES, M. I. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez., 2014.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48p.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1602292>. Acesso em: 8 nov. 2022

PIRES, D. F. V. G. **A capacitação de professores para trabalhar com crianças surdas**. 2005. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Revista Textura**, Canoas, n. 3, 2º semestre de 2000, p. 53-61.

RANGEL, G. M. M; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Medição, 2012, p. 113-133.

REIS, E. S. **Educação do campo, currículo e contexto na construção do desenvolvimento rural sustentável**. Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: UFPB, 2011.

RETONDO, C. G; SILVA, G. M. Ressignificando a formação de professores de Química para a educação especial e inclusiva: uma história de parcerias. **Revista Química Nova na Escola**, n. 30, p. 27-33, nov. 2008.

SANTOS, M. R. **Educação de surdos**: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes. 2017. 137f. Dissertação. Mestrado em Letras e Artes. Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, 2017.

SANTOS, R. B. História da Educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

NETO; MATIAS; BUENO



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 16/06/2022  
Aprovado em: 07/02/2023