



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,**

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA SURDA  
DE ETNIA CIGANA: UM ESTUDO DE CASO.**

**ADRIANA CRISTINA DOS SANTOS**

**ORIENTADORA: FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES**

**BRASÍLIA/2015**



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**ADRIANA CRISTINA DOS SANTOS**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA SURDA  
DE ETNIA CIGANA: UM ESTUDO DE CASO.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Fernanda Rodrigues Guimarães

BRASÍLIA/2015

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

ADRIANA CRISTINA DOS SANTOS

### **O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA SURDA DE ETNIA CIGANA: UM ESTUDO DE CASO.**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em \_\_\_/\_\_\_/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Fernanda Rodrigues Guimarães (Orientador)

---

Simone Cerqueira da Silva (Examinador)

---

Adriana Cristina dos Santos (Cursista)

BRASÍLIA/2015

SANTOS, A. C. dos. *O processo de inclusão escolar de uma criança surda de etnia cigana: um estudo de caso*, Brasília – DF, novembro de 2015. 77 Páginas. Instituto de Psicologia - IP, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

PED/IP – UnB/UAB

À Sophia, que tanto me ensina, por  
compreender minha ausência e me  
inspirar.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por me sustentar em todos os momentos.

Aos meus pais, cujo amor, incentivo, apoio incondicional e valores, me trouxeram até aqui.

A Tâmaro Chagas Mendes, pela ideia deste estudo e todas as valiosas contribuições feitas ao longo de sua realização, mas principalmente, por me dissuadir todas as vezes que quis desistir.

À Universidade de Brasília, que através da UAB, possibilitou a reaproximação da vida acadêmica e a realização de mais uma etapa da minha formação.

À orientadora Fernanda Rodrigues Guimarães, por ter assumido comigo esse desafio, me guiando com firmeza e segurança neste percurso.

À tutora presencial Viviane Samora pelo companheirismo, amizade e dedicação.

A todos os professores e pacientes que tive, por todas as contribuições feitas ao longo de uma vida.

A diferença é o que temos em comum.

Humberto Gessinger

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre o processo de inclusão escolar de uma criança surda cigana. A pesquisa foi baseada na metodologia qualitativa, tendo-se utilizado entrevistas semiestruturadas, análise de prontuário e observação. Para análise dos dados, foram utilizadas as narrativas colhidas durante as entrevistas, a partir das quais se percebeu a estreita relação entre o diagnóstico e intervenção precoces e o desenvolvimento linguístico e escolar. Os resultados demonstraram que a inclusão de uma criança surda e cigana se caracteriza por um lado como um desafio para um professor despreparado e por outro, como uma oportunidade de desenvolvimento para os todos os alunos, de valores como respeito, tolerância e convivência pacífica com as diferenças. Também ficou evidenciado que tanto a surdez, quanto a condição de itinerância dos ciganos acarretam desafios distintos para o processo. Em se tratando dos prejuízos da surdez, a ausência de linguagem foi percebida pelos entrevistados como o maior entrave para o desenvolvimento e escolarização da criança. Com relação ao atendimento educacional especializado, a maioria das recomendações para o atendimento da criança surda não estão sendo atendidas. Dessa forma, conclui-se que a criança deste estudo não está efetivamente incluída no contexto escolar, mas vivenciando uma situação condizente com a proposta da integração escolar.

**Palavras-Chave:** inclusão escolar; surdez; etnia cigana.

## ABREVIACÕES

AASI Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AEE Atendimento Educacional Especializado

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

EOA Emissões Otoacústicas Evocadas

FM Sistema de Frequência Modulada

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC Implante Coclear

INES Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

NEE Necessidades Educacionais Especiais

PEATE Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUS Sistema Único de Saúde

TAN Triagem Auditiva Neonatal

UAB Universidade Aberta do Brasil

UBS Unidade Básica de Saúde

UnB Universidade de Brasília

WHO World Health Organization

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....  | 14 |
| <b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 16 |
| 2.1 SURDEZ: DO QUE ESTAMOS FALANDO? .....   | 16 |
| <b>2.1.1 Sobre as perdas auditivas: diagnóstico e as possibilidades de intervenção..</b>      | 19 |
| 2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE ISSO TEM A VER COM A CRIANÇA SURDA? .....                         | 22 |
| <b>2.2.1 Escolarização da pessoa surda: realidade brasileira</b> .....                        | 25 |
| 2.3 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E ETNIAS: CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA..... | 27 |
| <b>2.3.1 Diferenças étnicas e o atendimento educacional à pessoa cigana</b> .....             | 30 |
| <b>3. OBJETIVOS</b> .....   | 34 |
| 3.1 OBJETIVO GERAL.....   | 34 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....  | 34 |
| <b>4. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....   | 35 |
| 4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA.....   | 35 |
| 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL PIANISTA ERNESTO NAZARETH.....                     | 36 |
| 4.3 PARTICIPANTES.....  | 36 |
| 4.4 MATERIAIS.....  | 37 |
| 4.5 INSTRUMENTOS DE PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....                                 | 38 |
| 4.5.1 Roteiro de entrevista.....  | 38 |
| 4.5.2 Gravação em áudio.....  | 39 |
| 4.5. 3 Roteiro de observação.....   | 39 |
| 4.6 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....   | 41 |
| 4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....  | 41 |
| <b>5. RESULTADOS: inclusão escolar de uma criança surda de etnia cigana</b> .....             | 43 |
| 5.1 DESAFIOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO PARA UMA CRIANÇA SURDA DE ETNIA CIGANA.....              | 43 |
| 5.2 PREJUÍZOS NO DESENVOLVIMENTO E NA ESCOLARIDADE DA CRIANÇA SURDA.....                      | 48 |

|  |    |
|--|----|
| 5.3 DISPARIDADES ENTRE AS RECOMENDAÇÕES LEGAIS PARA O ATENDIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O PROCESSO DE INCLUSÃO..... | 56 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 63 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 70 |
| APÊNDICE 1: ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA.....   | 70 |
| APÊNDICE 2: ENTREVISTA REALIZADA COM A AVÓ.....  | 71 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 72 |
| ANEXO 1: ACEITE INSTITUCIONAL.....   | 72 |
| ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO.....  | 73 |
| ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO.....   | 74 |
| ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS.....  | 75 |
| ANEXO 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR.....   | 76 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Cronograma das entrevistas..... | 39 |
| Quadro 2 – Cronograma da observação.....   | 40 |

## MEMORIAL

Minha formação básica é em fonoaudiologia. Formada pela Universidade Católica de Petrópolis, em 1989, iniciei minha prática clínica em Minas Gerais, na região do Vale do Aço, mais precisamente na cidade de Timóteo. Com o passar do tempo, o interesse por áreas específicas como motricidade oral e educacional foram surgindo e fui direcionando minha formação para estas especialidades e me afastando de outras, como a audiologia, área que acreditava não ter afinidade. Os pacientes com necessidade de atendimento nesta área eram encaminhados para os colegas mais habilitados. Em 2007, movida pelo interesse na área educacional, resolvi complementar minha formação com o curso de psicopedagogia.

Meu trabalho na rede pública faz parte de um capítulo mais recente da minha vida profissional. A partir de 2014 iniciei uma aproximação com a área de audiologia, quando iniciei em exercício na cidade de Dom Cavati/MG e, sendo a única fonoaudióloga do município, tive que atender a todas as demandas fonoaudiológicas, inclusive na referida área. Esse novo trabalho tem sido mais prazeroso do que imaginava.

Apesar de ter trabalhado mais tempo na iniciativa privada, minha atuação sempre foi junto a um público sedento de inclusão: pessoas com comprometimentos cognitivos, motores e sensoriais. Independente do fato de estarem recebendo atendimento na rede particular ou pública, muitas vezes precisei mediar, negociar e até desmistificar temores sobre a presença delas nas escolas, junto às equipes pedagógicas.

O curso de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar me levou a confrontar, durante a elaboração do trabalho final, uma questão que sempre me inquietou, a exclusão escolar, e uma que sempre me intimidou, a surdez, razão pela qual escolhi o referido tema.

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem por objetivos analisar os desafios do processo de inclusão escolar de uma criança surda de etnia cigana, descrevendo os prejuízos no desenvolvimento e na escolarização advindos do diagnóstico e intervenção tardios. Além disso, pretende-se analisar as disparidades entre as recomendações legais para o atendimento integral da criança com deficiência auditiva e o processo de inclusão da criança em questão. Nesse sentido, questiona-se em que medida o diagnóstico de deficiência auditiva e a intervenção tardia associados aos costumes da tradição cigana podem dificultar o processo de inclusão escolar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 apresenta, em seu texto, o paradigma da inclusão ao declarar que a educação é um direito de todos. A legislação vem, ao longo do tempo, buscando orientar esse processo que parece irreversível, ainda que enfrente dificuldades em sua operacionalização. A inclusão tem um caráter profundo que perpassa modificações nos níveis político, social e cultural. É um processo dinâmico que faz frente ao preconceito e à segregação, ao mesmo tempo em que incita o respeito à diversidade, preconizando a equidade na condução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em se tratando da criança surda, pode-se afirmar que sua presença na escola demanda modificações e adaptações na prática escolar, além da adoção de paradigmas diferentes, como, por exemplo, reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua natural dos surdos. Essas mudanças tornam o ensino bilíngue um direito, exigindo a presença de professores especializados, além de intérpretes em sala de aula para garantir o acesso ao currículo e ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

Nota-se, portanto, que a deficiência auditiva representa um desafio para a escola regular (que muitas vezes não tem tradição na condução da aprendizagem desses alunos), assim como para as crianças surdas, de quem se espera o engajamento nas relações dialógicas com os colegas e professores, o aprendizado da leitura, da escrita e dos conteúdos curriculares. Ou seja, os desafios se apresentam tanto para a escola quanto para o próprio aluno.

Diante das reflexões e desafios apresentados e, na intenção de elucidar questões relacionadas ao tema surdez, esta pesquisa se fundamentará na importância que a audição tem na aquisição e no desenvolvimento da comunicação oral. Considera-se, aqui, que a linguagem permeia todas as relações e atua como mediadora nos processos de aprendizagem, de modo que seu papel na educação parece fundamental.

Muitos estudiosos do assunto apontam que as alterações da audição ocorrendo, sobretudo no início da vida, e englobando a idade escolar, podem ter um efeito devastador no processo de aprendizagem. Pesquisas apontam, ainda, que a criança com deficiência auditiva diagnosticada e protetizada tardiamente tem mais dificuldade para adquirir e desenvolver a linguagem, o que pode tornar o processo de inclusão escolar mais difícil, gerando muitos questionamentos a respeito da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Quando a necessidade educacional especial se soma a outras particularidades, o contexto de inclusão parece ainda mais complexo. Neste estudo, a criança surda é de etnia cigana. Estudos tem apontado que a criança cigana é oriunda de uma comunidade tradicionalmente segregada e praticamente invisível, vítima de preconceitos, com características marcantes como nomadismo, baixa escolaridade, precárias condições de moradia e saneamento básico além de casamentos consanguíneos e uso paralelo de linguagem oral própria (ALMEIDA, 2012). Todas essas questões somadas podem dificultar ainda mais os processos de intervenção terapêutica e de inclusão escolar.

O interesse e a importância de se realizar essa pesquisa se deu ao se analisar o processo de inclusão de uma criança duplamente excluída: subtraída do mundo dos ouvintes e fazendo parte de uma comunidade minoritária e marginalizada. Percebeu-se a fragilidade que os ciganos experimentam por força da segregação, da marginalização e até por razões culturais, onde o nomadismo acarreta dificuldades na realização de qualquer tipo de acompanhamento sistemático, incluindo-se as ações de saúde e de educação. Acredita-se que um estudo que contemple aspectos relativos à educação inclusiva e aos aspectos étnicos, possa auxiliar aos profissionais de saúde, da educação e gestores que se deparam com a realidade desta população de brasileiros, em seus contextos de atuação.

Considerando essas questões, o segundo capítulo aborda a fundamentação teórica, o qual está dividido três partes: a primeira discorre sobre o conceito de surdez, o diagnóstico, e as principais causas, tratamentos possíveis e consequências nos diferentes contextos de aprendizagem; a segunda apresenta considerações sobre inclusão escolar, com um breve histórico do processo e suas especificidades na inclusão da pessoa surda; já a terceira seção traz reflexões sobre as necessidades educacionais especiais e questões relativas à etnia.

O quarto capítulo traz a metodologia e os caminhos que tornaram essa pesquisa possível, considerando-se a definição das categorias de análise e os procedimentos para a análise dos dados. Em seguida são apresentados os resultados e as considerações finais, avaliando-se a importância desta investigação para profissionais que atuam na área da educação e da saúde.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 SURDEZ: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A surdez tem sido percebida de maneira variada ao longo dos tempos. Na antiguidade, os surdos ora eram tratados com piedade ou compaixão, supondo-se que estariam sendo castigados pelos deuses, ora eram tratados com crueldade, recebendo abandono ou sendo sacrificados, por julgarem que estariam enfeitiçados (GOLDFELD, 2001). Saks (1989) comenta que os surdos eram vistos como inferiores, já que na bíblia, por causa de suas referências à possibilidade de se comunicar com Deus através da voz e do ouvido, ficariam fora deste intercâmbio.

A ideia de que o surdo fosse uma pessoa primitiva, que devesse viver à margem da sociedade sem nenhum tipo de cuidado ou direito perdurou até o século XVI, quando surgiu na Espanha o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que em uma estória bem sucedida ensinou quatro surdos a falar grego, latim e italiano, dispensando-lhes ainda conhecimentos de física e astronomia, utilizando um método que incluía sinais e oralização (GOLDFELD, 2001). Ainda no século XVI, o médico Gerolamo Cardano constatou que a capacidade de aprender dos surdos estava preservada, sendo a eles possível a leitura e a escrita que viabilizava a expressão de seus sentimentos (JANNUZZI, 2004).

No século XVII o nome mais expressivo foi o do abade Charles Michel L'Epee, com a fundação da primeira escola pública para a educação dos surdos em Paris, espaço onde utilizava a abordagem gestual (MERSERLIAN; VITALIANO, 2009). Já no século XIX, em 1864, foi fundada, nos Estados Unidos, a primeira universidade nacional para surdos por Edward Miner Gallaudet (STROBEL, 2009).

Atualmente fala-se de uma condição que, de acordo com a World Health Organization (WHO), afeta 360 milhões de pessoas ao redor do mundo e tem impacto funcional na vida do indivíduo, comprometendo sua possibilidade de comunicar-se com o outro. Nota-se, também, impactos sociais e emocionais pelo acesso limitado aos serviços, além de exclusão, sobrevivendo sentimentos de solidão, isolamento e frustração àquele que é surdo. Há, também, impacto econômico, pois, nos países em desenvolvimento é baixa a escolarização desta população e, conseqüentemente, alta a taxa de desemprego. O impacto econômico da deficiência auditiva não é apenas individual, mas afeta o desenvolvimento social e econômico das sociedades e países.

Trazer esse tema à tona é extremamente importante, tendo em vista que a audição é uma função primordial no desenvolvimento do ser humano, já que dela dependem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral (TABAQUIM, 2013; GATTO; TOCHETTO, 2007). As alterações da percepção auditiva nos estágios iniciais da vida, período em que ocorre a maturação do sistema auditivo, comprometem o desenvolvimento social, psíquico e educacional com desdobramentos na vida familiar e nas formações acadêmica e profissional da pessoa surda (TABAQUIM, 2013; CRUZ; FERRITE, 2014).

Um questionamento que se faz nesse estudo diz respeito ao que pode ser considerada surdez. De acordo com Rinaldi et al (1997), a surdez pode ser caracterizada como a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo aquele indivíduo que apresenta ausência de funcionalidade auditiva na vida comum e parcialmente surdo aquele que apresenta funcionalidade auditiva, ainda que em situação de perda auditiva, fazendo ou não uso de prótese auditiva.

A WHO considera como surdez incapacitante no adulto quando a perda auditiva se dá acima de 40dB na orelha com melhor audição. Já na criança, considera-se como surdez incapacitante quando a perda auditiva está acima de 30dB na orelha com melhor audição. Segundo Oliveira, Castro e Ribeiro (2002), a surdez infantil bilateral permanente é caracterizada pelo acometimento de ambas as orelhas, com limiares auditivos superiores a 40 Decibéis (dB) no melhor ouvido, encontrados na avaliação das frequências de 500, 1000, 2000 e 4000 Hz, sem possibilidade de utilização de prótese auditiva. A seção a seguir abordará mais detalhadamente este aspecto.

No Brasil, o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, representando uma parcela de 5,1% da população brasileira (BRASIL, 2010). Segundo dados da WHO, metade dos casos de perda auditiva são evitáveis através de prevenção primária. Esta, por sua vez, engloba as ações de controle da gestante de alto-risco, atenção à desnutrição, controle da hipertensão arterial, combate ao tabagismo, além de detecção precoce de fatores de risco (BRASIL, 2008). Devido a sua alta prevalência na população, os impactos sociais e econômicos e a possibilidade de prevenção, a deficiência auditiva é considerada um problema de saúde pública.

Em se tratando das causas, nota-se que elas podem ser divididas em congênitas e adquiridas. A primeira ocorre quando a criança já nasce surda; já a segunda, quando a surdez ocorre no decorrer da vida. Para Pereira (2014) a etiologia da surdez é bastante vasta e pode ter causas pré-natais, ou seja, que ocorrem antes do nascimento, o que inclui desordens

genéticas ou hereditárias – causas relativas à consanguinidade e relativas ao fator Rh; relacionadas a doenças infectocontagiosas como a rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno, desnutrição/subnutrição/carências alimentares, pressão alta, diabetes, exposição à radiação entre outras.

As causas perinatais são as que acometem a criança no momento do parto como prematuridade, pós-maturidade, anóxia, fórceps, infecção hospitalar, entre outras. No caso de meningite, remédios ototóxicos em excesso ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismos cranianos, entre outros, por comprometerem a audição após o nascimento, são chamadas pós-natais, (PEREIRA et al, 2014; CECATTO et al, 2003). A surdez que ocorre antes do nascimento é considerada pré-lingual, por acometer o indivíduo antes do período de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Se ocorrer após esse período é considerada pós-lingual. O desenvolvimento da criança com surdez pré-lingual é mais árduo e complexo (OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO, 2002), tendo em vista que é tipificada por completa falta de memória auditiva, tornando difícil o processo de estruturação linguística.

Para o enfrentamento desta problemática, em 2004 foi instituída pelo Ministério da Saúde a Política Nacional de Saúde Auditiva, com ações realizadas em todas as esferas da rede pública de saúde. Essa atitude visa desde o diagnóstico até a intervenção precoce para minimizar os efeitos da perda auditiva nos âmbitos pessoal e social, possibilitando um prognóstico melhor em termos de aquisição e desenvolvimento da fala (PINTO et al, 2012). Diante do ocorrido em 2004, no ano de 2010 foi sancionado o Projeto de Lei 3842/97, que tornou obrigatória a realização do exame Emissões Otoacústicas Evocadas, o Teste da Orelhinha, gratuitamente, em todos os hospitais e maternidades, em todas as crianças nascidas em suas dependências e não apenas nas que apresentem indicadores de risco, conforme procedimento anterior à lei (CRUZ; FERRITE, 2014). O benefício esperado era a diminuição do tempo despedido entre o momento do diagnóstico e o início da intervenção, ocorrendo preferencialmente até o sexto mês de vida da criança (PINTO et al, 2012).

Estudo realizado por Cruz e Ferrite (2014) para estimar e descrever a cobertura da Triagem Auditiva Neonatal (TAN) para os usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, entre 2008 e 2011, constatou que a cobertura nacional da TAN foi estimada em 7,1% em 2008, e alcançou 21,8% em 2011. A partir dele concluiu-se que mais de dois terços dos neonatos usuários do SUS não foram submetidos à TAN no ano seguinte à promulgação da lei nacional que estabeleceu sua obrigatoriedade. Isso demonstra que o Brasil ainda não atende às

recomendações do *Joint Committee on Infant Hearing*, órgão normativo internacional de saúde auditiva infantil, de efetuar uma cobertura mínima de 95% para que o procedimento possa ser considerado universal, desatendendo também o princípio da universalidade de acesso à saúde, presente na doutrina do SUS.

Diante do exposto, verifica-se que a surdez é uma condição multicausal, de alta prevalência na população mundial, sendo por isso, considerada um problema de saúde pública. Esforços estão sendo empreendidos mundialmente para que a identificação, o diagnóstico e a reabilitação ocorram no período mais profícuo do desenvolvimento infantil. A discussão acerca da classificação das perdas auditivas e dos tipos de tratamento e intervenção será tratada de maneira mais pormenorizada na subseção seguinte.

### **2.1.1 Sobre as perdas auditivas: diagnóstico e as possibilidades de intervenção**

Segundo Oliveira, Castro e Ribeiro (2002), as perdas auditivas podem ser classificadas de acordo com a localização da lesão. São caracterizadas como condutivas, quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; neurosensorial, quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo); mista, quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno; central quando a alteração se localiza desde o tronco cerebral até as regiões subcorticais e o córtex cerebral. A surdez pode ser classificada também de acordo com o grau de acometimento, o que provocará repercussões diferenciadas no desenvolvimento. A perda auditiva pode ser considerada leve (16 à 40dB), moderada (41 à 55dB), moderada severa (56 à 70dB), severa (71 à 90dB) e profunda (acima de 91dB), (BRASIL, 2006).

A perda auditiva pode ser diagnosticada através de diferentes protocolos, dentre os quais o de maior consenso é o modelo para Rastreio Universal, que conjuga a alta sensibilidade e a facilidade técnica do Exame de Emissões Otoacústicas (OEA) com a especificidade do PEATE (Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico). O OEA detecta a ocorrência de perda auditiva sem quantificá-la e o PEATE é um método objetivo que avalia a atividade na via auditiva desde o nervo auditivo até o córtex cerebral (OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO, 2002). Uma vez constatada a perda auditiva através da avaliação audiológica, o passo seguinte será o encaminhamento para a intervenção. De acordo com Pinto et al (2012, p. 45):

Para compor o processo de intervenção fonoaudiológica, subjacente ao diagnóstico da deficiência auditiva, a indicação e seleção de dispositivos eletrônicos, entre eles o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou o Implante Coclear, podem ser capazes de minimizar o impacto da deficiência auditiva e contribuir para o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem.

Nota-se que há uma preocupação no que se refere às intervenções necessárias aos quadros de surdez. Isso se confirma quando se observa a legislação brasileira, que tem oferecido respaldo para o acompanhamento da pessoa com deficiência auditiva, conforme previsto pela Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva através da Portaria MS/GM Nº 2.073 de 2004. Essa medida visa abranger a atenção básica, tanto na média quanto na alta complexidade. Isso implica dizer que, na atenção básica poderão ser realizadas ações individuais ou coletivas, visando além de ações com caráter informativo, educativo e de orientação familiar, realizar identificação através de triagem, atenção diagnóstica, monitoramento da audição e terapêutica especializada (TEIXEIRA, 2007).

A rede pública contempla, desta forma, ampla cobertura, com ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, realizadas por equipe multiprofissionais e interdisciplinares. Por equipe multidisciplinar entende-se um grupo de especialistas de áreas diversas, trabalhando em conjunto, em busca de um objetivo comum, onde o objeto de estudo é visto sob a ótica de cada especialidade, sem a finalidade de produzir um conhecimento novo a partir deste encontro. Já as equipes interdisciplinares podem ser caracterizadas como a associação de profissionais de áreas diferentes, onde a contribuição do conhecimento de cada área visa à produção de novos conhecimentos e solução de problemas (VASCONCELOS, 2002).

Dentre as possibilidades de intervenção e tratamento previstos estão desde o uso de implantes até os tratamentos seriados. A equipe recomendada no Serviço de Atenção à Saúde Auditiva, onde deverão ser referenciados ou contra referenciados os pacientes, deve contar com a presença de um médico otorrinolaringologista, quatro fonoaudiólogos, um psicólogo e um assistente social. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, garante à criança surda matriculada nas redes de ensino da educação básica prioridade de acesso aos serviços de saúde, incluindo-se diagnóstico, seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva quando indicada, suporte e orientação às famílias, atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional, além de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno (BRASIL, 2005);

Para que as pessoas com deficiência auditiva ou surdez tenham o direito de ouvir os sons do ambiente, os sons da fala, a música e tantos outros sons que fazem parte do mundo, podem ser utilizados recursos como os aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e os implantes cocleares (IC) (BEVILACQUA; MORET; COSTA, 2012).

Historicamente, os primeiros aparelhos auditivos foram as trombetas, confeccionadas em diversos formatos e em diversos materiais. Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, tinha a mãe e a esposa surdas. A invenção do telefone surgiu de seu interesse em transformar os sons das palavras em sinais elétricos. No início do século XX surgiram os primeiros amplificadores elétricos e, em 1920, os aparelhos desenvolvidos eram pequenos o suficiente para serem levados numa bolsa, sendo reduzidos cada vez mais até o lançamento do modelo retroauricular em 1960. Atualmente esse tipo de aparelho conta com tecnologia digital e possui potentes chips de computador com diferentes recursos como conectividade, wireless e tamanho reduzido, fato que aumentou a sua aceitação na população surda (PHONAK, 2015).

Os implantes cocleares, mencionados acima, são o resultado de toda tecnologia que o mundo contemporâneo oferece ao homem. O primeiro adulto foi implantado em 1978, em Melbourne, e a primeira criança em 1980, em Los Angeles. No Brasil, esta tecnologia está disponível desde 1990. Observa-se que se trata de um dispositivo eletrônico biomédico, biocompatível e durável, responsável por substituir funcionalmente as células ciliares que estiverem danificadas ou ausentes em pessoas com deficiência auditiva de grau severo e profundo. A mudança parece muito relevante, já que contemplou pessoas que tinham um benefício limitado com o uso dos aparelhos de amplificação sonora individual (BEVILACQUA, MORET & COSTA, 2012).

Estudos demonstram que a idade de identificação e intervenção da surdez podem influenciar diretamente no prognóstico de fala, inclusive por fatores biológicos. A justificativa para esta afirmação vem de Gatto (2007, p.113), quando esta afirma que “quando o período de otimização das estruturas neurológicas para essa função já foi concluído, a reabilitação é menos eficaz”. Isso implica dizer que quanto mais precoce o diagnóstico, maiores são as chances de a criança alcançar um desempenho comunicativo similar ao das crianças ouvintes, considerando-se que o período mais significativo da plasticidade neuronal ocorre no primeiro ano de vida. Quando isso não ocorre prejuízos irreversíveis poderão ser contabilizados (GATTO, 2007; PEREIRA et al, 2014; PENNA, LEMOS & ALVES, 2015).

Dentre os principais prejuízos resultantes da intervenção tardia para o desenvolvimento de uma língua estão: a falta de um sistema linguístico estruturado,

dificuldades na compreensão de um contexto complexo, no pensamento abstrato, no desenvolvimento de sua subjetividade e na evocação do passado (DIZEU; CAPORALI, 2005). Acrescenta Ramos (2010) que a falta de domínio da língua de sinais ou língua oral impossibilitam a comunicação, levando a criança a uma condição de isolamento pela dificuldade de mediatizar o pensamento.

A WHO considera a surdez uma condição incapacitante quando não são atendidas as necessidades de acompanhamento dos desenvolvimentos linguístico, social e acadêmico dessa população. Sarvat (2003) discorda que as perdas auditivas possam ser incapacitantes de forma absoluta e as caracteriza como perdas auditivas incapacitantes relativas. Nesse caso, seriam aquelas que, privando o indivíduo da audição bilateralmente, concorrem para dificultar a comunicação verbal, o contato social, o desenvolvimento do trabalho e todas as atividades onde um mínimo de percepção auditiva necessária à sua realização não é possível.

Diante dos aspectos expostos acima, conclui-se que várias são as abordagens destinadas ao manejo da surdez, assim como os profissionais que em diferentes momentos são solicitados a desenvolver um trabalho em vários contextos, com a pessoa surda e/ou sua família, visando à orientação, a aceitação, o esclarecimento e a re/habilitação. Dentre as intervenções mencionadas, acredita-se que a escola também tenha um papel relevante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surda, tendo que dar uma resposta educacional adequada às suas especificidades.

Dada a importância das intervenções no processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa surda, na próxima seção serão abordadas considerações acerca do processo de inclusão escolar, refletindo-se sobre as recomendações legais para o seu atendimento na escola regular.

## 2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE ISSO TEM A VER COM A CRIANÇA SURDA?

O paradigma da inclusão escolar é uma resposta a um movimento mais amplo, de amadurecimento acerca das necessidades, das possibilidades e dos direitos das pessoas com deficiência, de receberem um tratamento integral e equânime no contexto de uma sociedade mais justa. Sánchez (2005, p. 12) afirma que “é, antes de tudo uma questão de direitos humanos, [...]. É uma atitude que representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações”. Atribui-se, a esse paradigma, a evolução em direção aos valores de democracia, justiça social e direitos humanos. Nota-se que isso alavancou todos os setores da sociedade incluindo o educacional, que ao longo do tempo vem

reformulando seu ideário e suas práticas na condução dos processos de ensino-aprendizagem das pessoas com desenvolvimento atípico.

Mendes (2006) descreve que a educação das pessoas com deficiências enfrentou, no decorrer da história, o descaso e negligência, tendo em vista que elas eram consideradas ineducáveis. Em razão disso, passou-se por práticas segregadoras, com a institucionalização justificada duplamente pela possibilidade de dispensação de melhores cuidados, e por salvaguardar a sociedade deste contato e/ou confronto com o diferente. Em consequência ao incremento do acesso da população em geral à escolarização surgem as classes especiais dentro das escolas regulares, mantendo ainda um forte caráter segregador. Apesar disso, quando se comparava ao cenário anterior percebia-se um avanço, seja pela tentativa de aproximação com a escola regular, ou pelo estabelecimento da crença na possibilidade de educá-los.

Reflexo em parte da crise econômica na década de 1960, e em parte pelo aumento da demanda, a adoção da prática integradora apontava vantagens para os alunos com deficiências, que inseridos em um ambiente mais desafiador e mais próximo da realidade e pelo contato com pares mais competentes se desenvolveriam mais amplamente. Ao mesmo tempo, também apresentava vantagens para os alunos com desenvolvimento típico, pela “possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações” (MENDES, 2006, p. 388).

O modelo integrativo propunha um esforço para se adaptar, por parte do aluno que pretendia a integração, superando suas dificuldades e negando suas diferenças para atingir o padrão vigente. Neste modelo, o aluno com deficiência seria aceito na sala regular se conseguisse mudar, numa tentativa de fazer parte de um todo homogêneo, de se normalizar, não cabendo à escola a reformulação de sua pedagogia para atender às necessidades educacionais do aluno. A esse respeito, Beyer (2006, p. 278) aponta que:

O grande equívoco ou inadequação da proposta e prática da integração escolar [...] ou da educação integradora consiste na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o/a heroico/a e sacrificado/a professor/a, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante.

Na intenção de transpor a integração e construir um processo voltado para atender a diversidade, o Brasil aderiu ao projeto de implementação do sistema de inclusão escolar a

partir da concordância aos pressupostos da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Além disso, outro marco que colaborou para isso ocorreu em 2001, com a aprovação da Resolução Nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, para os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, em todas as suas etapas e modalidades (BRASIL, 2001).

Ao se observar a Constituição Federal (BRASIL,1988), no artigo 205, nota-se que já se declarava que a educação era um direito de todos. Em seu artigo 206, inciso I, já se garantia a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o atendimento educacional especializado às pessoas em situação de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em seu artigo 208, inciso III. Em se tratando da atenção relativa à educação dos surdos, nota-se que os marcos importantes estão contidos na Declaração de Salamanca (1994), citada anteriormente, bem como na Lei de LIBRAS (Lei n. 10436, de 24/02/2002), que, através do seu artigo 1, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (e outros recursos de expressão a ela associados).

Em se tratando do Brasil, mais especificamente, a legislação brasileira tem oferecido respaldo e orientações para a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado à criança surda na rede regular de ensino. De acordo com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o ensino de LIBRAS e da língua portuguesa como segunda língua devem ocorrer desde a educação infantil, com a presença de professor e de intérprete de LIBRAS, na escola, recomendando-se a organização de classes bilíngues (BRASIL, 2005). A lei garante, ainda, o atendimento às necessidades educacionais especiais em sala de recursos em turno contrário ao da escolarização, além de priorizar o atendimento nos programas de atenção à saúde, inclusive para o atendimento fonoaudiológico.

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, no artigo 2, enfatiza o caráter de complementação ou suplementação da formação do aluno no Atendimento Especializado Educacional (AEE) através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). Importante ressaltar que para os alunos com deficiência sensorial, intelectual ou motora, todas as adaptações e utilização de diferentes recursos que pretendam abordar o conteúdo curricular são considerados recursos de acessibilidade. A orientação de que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, além de promover a participação da família viabilizando o pleno acesso, o atendimento das necessidades educacionais específicas em consonância com todas as políticas públicas, está no Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Em linhas gerais, Santos (2003) se refere à inclusão sob seu aspecto mais abrangente e político, conceituando-a como uma luta onde a sociedade deve empreender todos os esforços no sentido de garantir a todos os cidadãos os direitos e os deveres de participação plena em todos os contextos em que viva, inclusive no educacional. Discorrendo sobre a inclusão escolar afirma:

Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional (SANTOS, 2003, p.3).

Avaliando a proposta da inclusão escolar, compreende-se que ela pretende destacar que os alunos que apresentam alguma deficiência tem um desenvolvimento e aprendem de forma diferente, demandando adaptações por força de sua presença em sala de aula. Além disso, também indica que as modificações deverão ser planejadas de maneira a atender universalmente todos os alunos matriculados, reforçando a ideia de que a inclusão é para todos. A seguir, faz-se uma reflexão a respeito da escolarização da pessoa surda, partindo da realidade brasileira e do histórico que constitui esse processo.

### **2.2.1 Escolarização da pessoa surda: a realidade brasileira**

Nota-se que a educação dos surdos no Brasil passou por várias transformações ao ser submetida a diferentes filosofias educacionais. Goldfeld (2001) relata que em 1855, chegou ao Brasil o professor surdo francês Hernest Huet para, a pedido do Imperador D. Pedro II, e com bolsas pagas pelo governo, educar duas crianças surdas. Esse momento histórico deu origem à fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Desde 1857 e, a partir de então, várias metodologias passaram a ser utilizadas em diferentes momentos na prática educacional da pessoa surda. Apesar disso, as diferentes propostas geraram muitas controvérsias e discórdias entre os profissionais que as professavam, tendo em vista que as diferentes visões sobre a educação dos surdos oscilavam entre abordagens centradas no desenvolvimento oral (com negação e até proibição do uso da língua de sinais, como no caso do Oralismo), à permissão

do uso concomitante da língua de sinais e da linguagem oral (como na filosofia Comunicação Total).

Essas controvérsias foram importantes porque de algum modo permitiram que se chegasse ao entendimento de que os surdos deveriam ser incentivados a usar a linguagem de sinais, considerada, por sua característica viso-espacial, sua língua natural. Desse modo, considerar-se-ia, ainda que de maneira indireta, que essa seria a língua natural do surdo, algo que indicaria parâmetros para a organização das estratégias pedagógicas voltadas para o contexto escolar direcionado para esse público. A língua natural é, segundo Dizeu e Caporali, (2005), aquela à qual a criança está exposta por ocasião de seu nascimento, e que ela tem condições de aprender naturalmente apenas por estar imersa naquele contexto linguístico. Sendo assim, a língua natural da criança ouvinte seria a oral, e, no caso da criança surda, seria a língua de sinais (desde que fosse filha de pais surdos ou tivesse contato com um adulto surdo sinalizador). As autoras concluem que, pelas razões expostas, deveria ser oferecida à criança surda a oportunidade de adquirir uma língua própria de forma espontânea, visto que é fator primordial para a constituição da linguagem e da subjetividade. Já o bilinguismo preconiza que o surdo tenha a língua de sinais como primeira língua e aprenda o português como segunda, inclusive para o domínio da leitura e da escrita. A despeito dessas questões, Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p.7) salientam que:

Os dois enfoques - oralista e comunicação total - deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem.

Em se tratando da escolarização da pessoa surda, nota-se que o fracasso escolar esteve presente de maneira mais significativa sempre que o enfoque ocorreu com ênfase na oralização. Isso se comprova nos estudos realizados por Dizeu e Caporali, (2005) ao analisarem exemplos de países desenvolvidos como Suécia, Dinamarca, Noruega, Holanda, e até mesmo Estados Unidos da América, que têm em comum, sistemas de saúde e educação mais modernos e evoluídos, mais que ainda se deparam com controvérsias sobre a surdez e o baixo índice educacional dos surdos. Refletindo sobre o fato de que a oferta dos serviços de reabilitação dos surdos, em sua maioria está engajada na estimulação e no desenvolvimento da oralidade da criança, com resultados pouco satisfatórios, finalizam categóricas: “esta

realidade não pode ser contestada ao verificarmos o alcance educacional dos surdos.” (2005, p. 587)

O cotidiano pedagógico visando desenvolver a potencialidade da criança surda e focando em seu aprendizado é proposto no AEE para surdos. A publicação desse documento foi feita com a nomenclatura: “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”, pelo Ministério da Educação. Dentre os principais aspectos apontados nesse documento, estão: a afirmação de que as pessoas surdas têm direito a uma educação que garanta a sua formação, com o AEE ocorrendo em três momentos didático-pedagógicos diferenciados, a saber: AEE em LIBRAS, AEE de LIBRAS e AEE de Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Ambas as línguas devem ser utilizadas e aprendidas no ambiente escolar, ao mesmo tempo, enquanto mediam o aprendizado (BRASIL, 2010).

Considerando essas questões, nota-se que a Língua de sinais possibilita ao indivíduo surdo, a aquisição de uma língua, que lhe permite a estruturação do pensamento e de sua individualidade, e o acesso aos mesmos conteúdos escolares da pessoa ouvinte, através de um caminho que lhe é mais natural e espontâneo. Com base nos aspectos aqui expostos, a próxima seção traz reflexões acerca das necessidades educacionais especiais, etnia e diversidade na escola.

### 2.3 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E ETNIA: CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA.

As necessidades educacionais especiais (NEE) relacionam-se aos alunos que apresentem dificuldades ou grande capacidade para a aprendizagem, não sendo considerados, em sua totalidade, como deficientes, mas, sobretudo, especiais. Desta forma, exige-se adaptações específicas nos processos de ensino, com a finalidade de atender ao potencial e/ou às limitações apresentadas por cada um desses indivíduos (MENEZES; SANTOS, 2002). A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), documento que é considerado um marco por redimensionar a concepção sobre necessidades educacionais especiais, ampliou este conceito e propôs a transição do modelo integrador para o modelo inclusivo no sistema educacional. Considerou ainda, a diversidade uma regra, e recomendou que fosse facultado a todos os alunos que por motivos mais variados estejam enfrentando dificuldades na aprendizagem escolar, o direito de resposta às suas necessidades educacionais especiais.

Jiménez (1997) aprofunda um pouco mais sua definição dizendo que em algum momento da vida escolar todos os alunos necessitarão de algum tipo de auxílio diferenciado, seja através de um profissional, seja através de um recurso material ou técnico para atingir determinada aprendizagem. A afirmação do autor se dá em função das necessidades especiais temporárias, que podem ser provocadas por acidentes (que geram traumas ortopédicos, por exemplo) ou problemas de saúde (cirurgias, por exemplo). Sanados os agravos, a pessoa deixa de precisar de uma assistência especializada. As necessidades educacionais especiais referem-se àqueles alunos que também apresentam estas necessidades, entretanto, ocorrem de maneira mais sistemática e de forma adicional, carecendo de estratégias ou recursos menos comuns para sua aprendizagem.

Sobre o público que potencialmente pode apresentar necessidades educacionais especiais, a Declaração de Salamanca (1994) aponta, além das crianças em situação de deficiência e com altas habilidades; as moradoras de rua e as que estão ligadas ao trabalho infantil; as de origem remota e de população nômade; as oriundas de grupos minoritários sob o aspecto étnico (onde se encaixam os ciganos); cultural ou linguístico; e todas aquelas de grupos que se encontram em desvantagem ou sejam marginalizados. Neste momento de grande efervescência política, religiosa e social, onde os desafios da globalização, da tecnologia e da comunicação potencializam os conflitos entre culturas diversas, acarretando confrontos violentos e reações de intolerância, percebe-se, em contrapartida, grupos dispostos a desenvolver propostas educativas voltadas para a paz, para a ecologia, para os direitos humanos e para a inclusão (FLEURI, 2003).

Fleuri (2003) ressalta que é antiga a tônica dos encontros interculturais com saldo de conflitos, num esforço claramente etnocentrista por parte daquele que prevalece, de impor seus valores culturais, anulando a identidade cultural daquele que se encontra em desvantagem. Contudo, a partir dos anos 70, em relação à questão da educação, demonstra que os programas de educação popular sempre foram articulados com movimentos sociais, os quais fomentaram o respeito e a valorização das culturas de grupos minoritários, excluídos ou marginalizados. Segundo Fleuri, chega, na escola, a ideia de respeito à diversidade.

Kelman (2010, p. 24) conceitua a diversidade como:

O respeito às diferenças, isto é, as variações que as pessoas possam ter em seus atributos, capacidades e comportamentos, marcando a variabilidade de alterações, tanto do ponto de vista físico, quanto mental ou psicossocial.

Se a princípio a diversidade foi vista como um novo paradigma da educação especial, aos poucos esse conceito evoluiu para o esforço que deve ser empreendido para garantir uma educação de qualidade para todos (SÁNCHEZ, 2005). A diversidade explicita-se de maneira vigorosa na escola e, a aceitação dessa premissa desvincula a ideia da diferença como sendo uma característica apenas da pessoa com deficiência:

Evidentemente as crianças diferenciam-se entre si enormemente, o que não é surpreendente. Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim, como não há ser humano igual a outro. (BEYER, 2010, p. 27)

Quando o educador valoriza toda a diversidade que encontra em sala de aula, o trabalho pedagógico que realiza se aperfeiçoa, na medida em que percebe nos alunos diferenças em suas capacidades, seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem e se utiliza disso como valioso recurso. Blanco (1998) afirma ser necessário mudar a maneira de enxergar a diversidade, entendendo-a não como um problema a ser resolvido, mas antes, como uma oportunidade de valorização pessoal, social e dos processos de ensino-aprendizagem.

Quando as ações pedagógicas são prazerosas e exploram toda a riqueza da diversidade principalmente através do trabalho com grupo, legitima a escola como espaço democrático (CARVALHO, 2005). Forest & Pearpoint (1992) também concordam que a aprendizagem em grupo e a interação entre as crianças é a melhor maneira de, dentro de uma proposta inclusiva, favorecer a aprendizagem de todas as crianças, tenham elas deficiências ou não.

Refletindo sobre o desafio de educar na diversidade, sobre a postura e valores do professor diante desta realidade, Blanco (1998) afirma que haverá resposta educacional diferente e até paradoxal às necessidades educacionais especiais dos alunos, à depender de suas atitudes e compromisso pessoal perante a diferença, independente da qualidade de sua formação. Neste caso, professores bem preparados, mas que não demonstrem respeito ou valorizem as diferenças, podem não responder adequadamente a elas, ao contrário de professores que não tenham uma formação equivalente, mas que reconhecem o valor das diferenças e buscam trabalhar com elas, têm mais chance de obter uma resposta melhor. Apesar disso, alerta que o trabalho com inclusão e diversidade não devem ser projetos isolados de professores, mas de toda a escola, norteando todas as suas tomadas de decisão.

O desafio de viver a diversidade no contexto escolar passa por dois outros aspectos: a construção e dinamização do currículo e a aprendizagem. Com relação ao currículo, entende-se que as crianças com deficiências necessitam ter acesso aos mesmos conteúdos que as outras crianças, ter um currículo comum como referencial, que conte com adaptações e mudanças que os ajudem a progredir, independentemente de sua condição social, cultural ou pessoal (BLANCO, 1998). Em se tratando da avaliação, Covatti e Fisher (2012) recomendam que não se eleja um momento em especial para fazê-la, mas que a todo o momento do processo de ensino e aprendizagem se busque detectar as evoluções cognitivas e sociais realizadas pelo aluno. Blanco (1998) por sua vez afirma que é preciso diferenciar as ações de avaliar, promover e certificar, não sendo obrigatório avaliar tudo que a criança aprende ou tudo o que lhe foi ensinado. Para avaliar, sugere a seleção do conteúdo que for mais relevante em relação à promoção, embora seja necessário avaliar o processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade.

O pluralismo implica no respeito aos diferentes conhecimentos e à valorização das diferentes etnias e culturas oriundas de diversos grupos sociais e que convivem no território nacional, tornando o Brasil um país onde impera a diversidade e deve, portanto, cultivar a paz e o respeito às mais diversas formas de manifestação, implicando ainda no combate à discriminação e à exclusão (BRASIL, 1997). De acordo com Sanchez (2005), ele deve ser entendido como uma maneira de compartilhar e pertencer e não como o direito de poder se isolar por ser diferente. Partindo desses aspectos, aqui se reconhece a diversidade e o pluralismo como caminhos importantes para a experiência da pessoa surda no contexto da inclusão, ao mesmo tempo em que se afirma que negar essas possibilidades é criar barreiras para que essa inclusão se efetive.

Dando continuidade a essas questões, na próxima subseção discute-se mais especificamente sobre o processo de inclusão da criança cigana brasileira, buscando-se contemplar os aspectos a isso relacionados.

### **2.3.1 Diferenças étnicas e o atendimento educacional à criança cigana**

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação elaborou o documento Ciganos – Documento Orientador para os Sistemas de Ensino, construído em atenção à Resolução CNE/CEB nº 3/2012, o qual, instituiu as diretrizes para o atendimento de educação escolar às populações em situação de itinerância (BRASIL, 2014). O lançamento desse documento ocorreu em

2014, com o objetivo de unificar os procedimentos dos sistemas de ensino brasileiros, especificamente em relação ao atendimento escolar às populações ciganas e garantir escolarização e condição de permanência na escola às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ciganos nos municípios brasileiros.

Os ciganos, assim como os indígenas, os trabalhadores itinerantes, os acampados, artistas e demais trabalhadores em circos, parques de diversões e teatro mambembe são considerados povos em situação de itinerância. Os ciganos, em especial, atuam profissionalmente no comércio, na dança, na música e na *buena ditcha*, ou leitura de mãos. Essa população é considerada nômade quando apresenta o hábito de migração em busca de nichos econômicos para o comércio de seus produtos e serviços; são seminômades quando mantêm uma base residencial temporária e percorrem rotas de trabalho habituais, permanecendo em tendas ou hotéis. Por fim, são sedentários, quando possuem residências fixas, viajando frequentemente para o comércio autônomo. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) estima que a população cigana que vive em território brasileiro é de cerca de 800.000, distribuídos em 291 acampamentos ciganos, em 21 estados. Os estados com maior presença de ciganos são Bahia, Minas Gerais e Goiás (BRASIL, 2014).

À comunidade cigana também se aplica o conceito de minorias psicológicas. Segundo Mailhiot (1973), um grupo pertence a uma minoria psicológica quando está tutelado por um grupo dominante, a quem pertence o poder de decisão sobre seu destino. Seus direitos são limitados e dependem da vontade do grupo majoritário de concedê-los. Também são exemplos de minorias psicológicas os surdos, os indígenas e os quilombolas.

Denomina-se uma comunidade cigana o agrupamento de famílias ciganas que vivem em tendas ou não, sob a orientação de um líder, dentro de tradições e costumes específicos. O aspecto mais preocupante, quando se pensa nas condições a que essa população sobrevive, refere-se à itinerância. Isso por que essa condição compromete a frequência regular à escola, acarretando descontinuidade na aprendizagem e concorrendo para a evasão escolar, mantendo o cenário de baixo nível de escolarização desses povos. Alguns dos aspectos mais afetados pela tradição cultural de itinerância é a matrícula, a trajetória na Educação Básica e a conclusão dos estudos (BRASIL, 2014).

Apesar disso, percebe-se brechas nas leis visando garantir o direito à educação às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ciganos como matrícula imediata em qualquer época do ano, bastando uma auto declaração ou declaração do responsável sobre a situação de itinerância, livre da imposição de qualquer tipo de embarço, discriminação ou preconceito (BRASIL, 2014). O que não se sabe, ao certo, é se essa prerrogativa tem sido acatada nos

diferentes estados e escolas a eles pertencentes. Há, também, o Programa Brasil Alfabetizado, cuja meta é a universalização do Ensino Fundamental através do apoio a ações de alfabetização de pessoas maiores de 15 anos. Este programa prevê aulas ministradas em vários ambientes, inclusive nas comunidades ciganas. Nesse programa, quando o sistema público de ensino não dispõe de um professor para a função de regência os próprios ciganos poderiam indicar o alfabetizador. Prevê-se, também, a participação dos ciganos no Programa Mais Educação e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

As medidas acima citadas tem, sobretudo, o objetivo de criar condições para a educação inicial, continuada e profissional da população cigana, algo que já vem sendo proposto e garantido em todas as leis mencionadas na seção anterior. Voltando o olhar para a prática pedagógica da população itinerante, a Resolução nº03 de 16 de maio de 2012 (BRASIL, 2012, p. 2), em seu artigo nono, prevê o respeito e a adaptação do planejamento das ações pedagógicas na situação de diversidade cultural dos povos itinerantes, salientando que:

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Analisando-se os incisos dispostos acima, nota-se uma clara intenção de resgatar os povos itinerantes, em especial os ciganos, da condição marginal em que tradicionalmente viveram, da sociedade ou do poder público, numa convocação para realizarem o controle social no planejamento das ações que os afetam diretamente. O controle social exercido por eles próprios visa garantir a defesa, a manutenção e a valorização de suas tradições culturais.

Conforme exposto acima, as populações itinerantes apresentam costumes e tradições bem particulares, necessitando adaptações por parte do sistema educacional que lhes garantam o direito à inclusão, e mais do isso, o direito de receberem educação e poderem manter a continuidade de sua formação, independente de onde estejam domiciliados.

Alinhando esse aspecto segregador das minorias à questão da inclusão da pessoa surda, tem-se, então, um cenário duplamente desafiador: criar condições para que esse aluno tenha todos os acessos garantidos por lei, que lhe permitam aprender e se desenvolver, sem, contudo, ser discriminado por pertencer a uma classe considerada minoritária, marginalizada. A escola, por sua vez, tem em mãos as chances de, a partir da sensibilização feita por meio do acolhimento à diversidade, a possibilidade de ensinar seus alunos e a comunidade escolar a reconhecerem nesses indivíduos pessoas que tem potencial para aprender e para se desenvolver, desde que os meios adequados lhes sejam ofertados. O desafio é, portanto, acolher as diferenças, sejam elas educacionais especiais ou sociais, ampliando o olhar para o verdadeiro papel da escola, que é educar para a cidadania e transformar realidades.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar os desafios do processo de inclusão escolar de uma criança surda de etnia cigana.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Descrever os prejuízos no desenvolvimento e na escolarização da criança surda advindos do diagnóstico e intervenção tardios.

Descrever as disparidades entre as recomendações legais para o atendimento integral da criança com deficiência auditiva e o processo de inclusão escolar da criança estudada.

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é analisar os desafios do processo de inclusão escolar de uma criança surda de etnia cigana, descrevendo os prejuízos no desenvolvimento e na escolarização advindos do diagnóstico e intervenção tardios. Além disso, pretende-se analisar as disparidades entre as recomendações legais para o atendimento educacional da criança com deficiência auditiva e o processo de inclusão da criança em questão. A abordagem utilizada neste estudo é a qualitativa, já que seu principal objetivo é interpretar o fenômeno que observa, sem a necessidade de hipóteses pré-concebidas.

Trata-se da abordagem mais adequada para a pesquisa em educação que busca observar, descrever e compreender o processo de inclusão escolar. Segundo Maciel e Raposo (2010, p. 82):

[...] A pesquisa qualitativa representa um processo permanente de produção de conhecimento, onde os resultados parciais se integram de forma permanente com novas interrogações e abrem novos caminhos à produção de conhecimento.

Dada a importância dessa abordagem metodológica, para responder aos questionamentos desta pesquisa recorreu-se ao roteiro de entrevistas, contendo questões acerca do processo de escolarização do aluno participante da pesquisa, dados de seu desenvolvimento e histórico familiar. O modelo escolhido para a entrevista é o semiestruturado. Segundo Chizzotti (1998, apud TOZONI-REIS, 2007, p. 7):

Na entrevista semiestruturada as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do “rumo” que toma o diálogo.

Diante disso, de acordo com a proposta da abordagem qualitativa e os aspectos acima expostos, utilizou-se na realização desse estudo, entrevistas, observações e análise

documental, objetivando o levantamento de dados para responder aos questionamentos feitos nesta pesquisa.

#### 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL PIANISTA ERNESTO NAZARETH

Antes de iniciar a pesquisa foi feito contato com a direção da instituição de ensino a ser investigada, que receberá o nome fictício de Escola Municipal Pianista Ernesto Nazareth, assim como com a professora regente da classe que participaria da pesquisa. A escola em questão é pública e pertence à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e está vinculada à Superintendência Regional de Caratinga, situada no Vale do Rio Doce. A população do município, segundo o censo de 2010, era estimada em 4.420 pessoas. Ao todo, estão matriculados na escola 522 alunos, em dois turnos, divididos em 13 turmas no período matutino e 10 turmas no vespertino, perfazendo um total de 25 professores e 18 servidores. Na escola são matriculadas crianças do município domiciliadas nas áreas urbana e rural.

A escola conta com um espaço amplo, limpo e organizado, tem 14 salas de aula, todas com ar condicionado. Tem uma biblioteca e uma sala de informática bem equipadas e quadra de esportes coberta. A escola não tem uma sala de recursos multifuncionais para realização de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas a solicitação já foi feita no Educacenso e o projeto está em trâmite. Esta unidade educacional recebe alunos da pré-escola (1º e 2º período) e da modalidade Ensino Fundamental (1º ano) no turno vespertino e apenas na modalidade Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) no turno matutino.

Estão matriculados 11 alunos com necessidades educacionais especiais, com diagnósticos variando entre deficiências auditiva, visual, intelectual, múltipla e paralisia cerebral. A turma na qual o estudo será realizado pertence ao 2º ano do Ensino Fundamental, tem 15 alunos matriculados e uma professora regente. Apenas o aluno surdo de etnia cigana tem necessidades educacionais especiais nesta turma.

Esta é a única escola de ensino fundamental do município onde reside a criança pesquisada neste estudo.

#### 4.3 PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado com a participação de três agentes. Dentre eles, um aluno surdo, de etnia cigana, com 9 anos de idade, matriculado na classe regular do 2º ano do Ensino

Fundamental. A criança objeto deste estudo não é oralizada, ou seja, não se expressa verbalmente, nem sinaliza, não fazendo uso da linguagem de sinais. O aluno receberá o nome fictício de Igor, para que sua identidade seja preservada. Além dele, participou também a Sra. Helena, 54 anos, sua avó paterna, responsável por ele e que foi entrevistada em sua casa. Sua formação equivale ao atual quinto ano do ensino fundamental. Os pais de Igor são primos de primeiro grau e existem outros casos de surdez na família. O casal separou-se há dois anos. A mãe informou que pelas leis ciganas, em caso de separação, a guarda dos filhos fica com o pai. Igor reside com a avó, o pai e cinco tios ouvintes, num bairro do município de Pingo D'Água/MG. A família pertence à classe menos favorecida economicamente e sua fonte de renda é proveniente do comércio de painéis de fabricação própria.

O terceiro agente da pesquisa foi a professora Cleide, 35 anos, entrevistada na própria escola, em turno contrário ao das aulas. Sua formação básica é o curso Normal Superior com pós-graduação em Psicopedagogia e atua em sala de aula há 14 anos. A professora não tem conhecimento de LIBRAS, nem experiência com alunos surdos, tampouco participou de cursos ou capacitação na área de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Igor foi escolhido para ser objeto deste estudo pelo fato de ter sido acompanhado pela autora no serviço de fonoaudiologia da Secretaria de Saúde do município onde ele residiu anteriormente, e pela singularidade de sua situação: ser surdo e cigano. A professora Cleide foi escolhida para participar deste estudo por ser a regente de classe da escola onde ele estava matriculado, por ocasião da realização da pesquisa de campo.

#### 4.4 MATERIAIS

Os materiais utilizados no estudo foram: notebook da marca Infoway, modelo 7410, sistema operacional Windows 7, com acesso à internet; aparelho celular smartphone marca Sony Xperia modelo C2304, com aplicativo para gravação em áudio; folhas A4; blocos de notas e caneta esferográfica de tinta azul.

## 4.5 INSTRUMENTOS DE PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

### 4.5.1 Roteiro de Entrevista

Para realizar a pesquisa foram elaborados dois roteiros de entrevista com 18 perguntas cada, utilizado com a professora regente (APÊNDICE 1) e com a avó do aluno surdo (APÊNDICE 2). O objetivo do uso da entrevista foi analisar os desafios do processo de inclusão escolar de uma criança surda de etnia cigana, descrever os prejuízos no desenvolvimento e na escolarização advindos do diagnóstico e intervenção tardios, e descrever as disparidades entre as recomendações legais para o AEE da criança com deficiência auditiva e o processo de inclusão da criança em questão.

A entrevista é, segundo Fraser e Godim (2004), uma relação dialógica estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado onde são valorizados tanto os conteúdos verbais quanto os não verbais, com objetivo de buscar a compreensão do pesquisado acerca de sua interpretação pessoal sobre o assunto em questão além dos valores atribuídos ao tema e sua percepção sobre as situações pertinentes a ele. A entrevista, na pesquisa qualitativa, não outorga ao pesquisador o papel de neutralidade, mas, pressupõe que sua influência se fará presente tanto na interação que se estabelece com o entrevistado, quanto na interpretação que o entrevistador fará do material obtido.

As entrevistas podem ser classificadas como estruturadas ou semiestruturadas. As entrevistas estruturadas caracterizam-se pela elaboração de um roteiro rígido com pouco espaço para a espontaneidade e ajusta-se melhor às pesquisas quantitativas. As entrevistas semiestruturadas conferem maior autonomia ao pesquisado, mas partem de um tema principal e de tópicos que possam nortear a fala do entrevistado, sem impedir o aprofundamento de algum aspecto.

As entrevistas semiestruturadas foram selecionadas como instrumento principal para a realização para este estudo, tendo em vista que ajudaria a elucidar os desafios enfrentados no processo de inclusão de uma criança surda cigana. A escolha desse instrumento permitiu realizar adaptações de linguagem ao longo da entrevista, substituindo-se alguns termos empregados, visando tornar as perguntas mais claras e compreensíveis para a avó.

Foram realizadas duas entrevistas, uma com a professora e outra com a avó, que tiveram duração aproximada de 12 e 14 minutos respectivamente.

Quadro 1 – Cronograma das entrevistas

| <b>Data da sessão</b> | <b>Duração em minutos</b> | <b>Tipo de registro</b>                          |
|-----------------------|---------------------------|--|
| 11/09/2015            | 14' 54s                   | Gravação em áudio da entrevista com a avó        |
| 11/09/2015            | 12'13s                    | Gravação em áudio da entrevista com a professora |

#### **- Momento 1: Entrevista com a avó**

Esta etapa foi realizada no dia 11/09/2015, no período da manhã, na sala de sua casa e teve duração de 14 minutos. Além da pesquisadora e da avó, estava presente a criança pesquisada. O objetivo desta fase era conhecer o histórico da criança, as expectativas e os desafios percebidos pela família no seu processo de escolarização e inclusão.

#### **- Momento 2: Entrevista com a professora**

Esta fase também foi realizada no dia 11/09/2015, porém, no turno vespertino, na biblioteca da escola. Estavam presentes apenas a professora e a pesquisadora. O objetivo desta etapa era identificar o perfil profissional da educadora, as estratégias adotadas por ela nas aulas, os recursos disponíveis e utilizados, além dos desafios enfrentados e sua percepção e expectativas acerca do desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.

### **4.5.2 Gravação em áudio**

As gravações em áudio foram realizadas para armazenar todas as narrativas colhidas durante as entrevistas. Para viabilizar a identificação e a guarda das informações, o material foi gravado em CDs, constando da data de realização das entrevistas e o tempo de duração da atividade realizada. Todas as entrevistas foram transcritas, perfazendo um total de 9 horas de degravação.

### **4.5.3 Roteiro de observação**

A observação em uma pesquisa é, segundo Vianna (2003), um instrumento de pesquisa válido para a apreensão de informações que escapam em uma análise quantitativa. Apesar de fazer parte de nosso cotidiano, não deve ser realizada sem que o observador saiba

de antemão o que deseja observar, sendo muito proveitosa a elaboração de um roteiro prévio que norteie a observação.

A observação em sala de aula foi escolhida por ser a melhor maneira de avaliar os recursos e as adaptações utilizados pela professora para o processo de ensino-aprendizagem do aluno e as atitudes da criança decorrentes de sua interação com as atividades, com a professora e os outros alunos.

A sessão de observação foi realizada na sala de aula onde são ministradas as aulas regulares da turma do 2º ano da qual a criança faz parte. Para a realização da observação foi feito previamente o agendamento com a professora regente e a diretora da escola. Esta etapa teve duração de aproximadamente três horas e meia, iniciando-se às 7h e finalizando às 10h30, com parada de 20 minutos para o recreio.

Neste período foi possível observar as estratégias pedagógicas adotadas pela professora em duas aulas, das disciplinas português e matemática, além de aspectos da relação professora-aluno e aluno-aluno na classe. Estavam presentes, na sala, a professora, a pesquisadora e 15 alunos.

Quadro 2 – Cronograma da observação

| <b>Data da sessão</b> | <b>Duração em minutos</b> | <b>Horário</b> | <b>Tipo de registro</b>    |
|-----------------------|---------------------------|----------------|----------------------------|
| 11/09/2015            | 3h 30                     | 7h às 10h30    | Observação em sala de aula |

#### **4.5.4 Análise documental (prontuário fonoaudiológico)**

Segundo Souza, Kantorski e Luis (2011) a análise documental é um instrumento útil para a identificação, verificação e apreciação de documentos com uma finalidade específica, onde se utiliza fontes paralelas e concomitantes de informação para acréscimo e contextualização de dados. O recurso de fonte documental foi utilizado pela possibilidade de resgatar informações coletadas em outro contexto, com outro informante e em período diferente da pesquisa. Foram utilizadas as informações da anamnese relativas ao histórico da criança e dados da avaliação audiométrica. A família autorizou o uso das informações no corpo deste estudo.

## 4.6 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

### 4.6.1 Contatos iniciais:

Inicialmente foi feito contato telefônico com a avó da criança pesquisada, a fim de apresentar e discutir os objetivos deste estudo. Na ocasião, foi proposta a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS 3 e 4), a fim de se obter sua autorização para a participação de ambos e agendar a data para a realização da entrevista.

Em seguida foi feito contato telefônico com a diretora da escola, que falou também em nome da professora, a fim de apresentar e discutir os objetivos da pesquisa e propor a assinatura do Termo de Aceite (ANEXO 1), da Carta de Apresentação (ANEXO 2) e para a realização do estudo e de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 5). Na ocasião foram agendadas a entrevista e as sessões de observação.

## 4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo transformar as informações coletadas em objeto de análise. Sendo assim, as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, perfazendo um total aproximado de 9 horas de gravação. A organização das informações e a análise basearam-se na abordagem qualitativa. Os dados foram transcritos e foi possível perceber aspectos que respondiam ao problema de pesquisa e aos objetivos deste estudo. O problema remetia ao questionamento sobre em que medida o diagnóstico de deficiência auditiva e a intervenção tardia associados aos costumes da tradição cigana podem dificultar o processo de inclusão escolar. O objetivo mais amplo do estudo seria analisar os desafios do processo de inclusão desta criança, descrevendo os prejuízos observados no desenvolvimento e na escolarização advindos do diagnóstico e intervenção tardios, e das disparidades entre as recomendações legais para o atendimento integral e o processo de inclusão vivenciado por ela.

Ao analisar os dados percebeu-se que os fragmentos das entrevistas poderiam ser separados por categorias de análise, tendo como base os principais aspectos levantados durante a entrevista realizada. Essas informações permitiram uma organização, conforme a seguir: desafios do processo de inclusão para uma criança surda de etnia cigana; prejuízos no

desenvolvimento e na escolarização da criança surda; e disparidades entre as recomendações legais para o atendimento integral da criança com deficiência auditiva e o processo de inclusão. Segue a descrição das categorias criadas:

- Categoria de análise 01/ desafios do processo de inclusão para uma criança surda de etnia cigana: nesta categoria foram incluídas todas as narrativas dos entrevistados que respondem, de alguma forma os entraves vivenciados por cada um deles ao longo do processo de inclusão da criança em questão.
- Categoria de análise 02/ prejuízos no desenvolvimento e na escolarização da criança surda: nesta etapa foram incluídas as narrativas que se referem a aspectos específicos do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança surda, foco de análise deste estudo.
- Categoria de análise 03/ disparidades entre as recomendações legais para o atendimento integral da criança com deficiência auditiva e o processo de inclusão: nesta última categoria foram registradas as narrativas que apontam aspectos dispares entre aquilo que recomendam as leis que regulam o atendimento ofertado à pessoa surda e as informações que se teve a respeito do processo de inclusão da criança participante deste estudo.

Ressalta-se que também serão incluídos, no processo de análise dos dados, fragmentos das seções de observação realizadas no contexto de pesquisa e elementos da análise documental (prontuário fonoaudiológico). No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados desta pesquisa, refletindo-se sobre cada uma das categorias de análise encontradas, correlacionando-as com as observações coletadas pelo pesquisador no contexto pesquisado.

## **5. RESULTADOS: INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA SURDA DE ETNIA CIGANA**

Um dos objetos de análise desta pesquisa são as narrativas coletadas nas entrevistas feitas com a professora regente e a avó da criança surda pesquisada, as quais serão apresentadas a partir de recortes extraídos das mesmas. Do total de narrativas gravadas em áudio foram selecionados alguns trechos, mais especificamente aqueles que revelavam, de alguma forma, aquilo que estava sendo interrogado neste estudo, a saber: os desafios do processo de inclusão de uma criança surda cigana; os prejuízos no desenvolvimento e na escolarização da criança surda; e disparidades entre as recomendações legais para o atendimento integral da criança com deficiência auditiva e o processo de inclusão. Os questionamentos citados foram transformados em categorias de análise.

Foram analisadas também as informações obtidas na observação de campo e os dados do prontuário da criança, produzido na Unidade Básica de Saúde (UBS) do município de Dom Cavati/MG, onde trabalha a pesquisadora, especificamente no serviço de fonoaudiologia, a fim de complementar as informações obtidas nas entrevistas. As análises sobre o processo de inclusão da criança surda cigana foram feitas sob a perspectiva de um profissional que atua em conjunto com a área da educação, mas que é oriundo da área da saúde, um fonoaudiólogo. As categorias mencionadas estão apresentadas a seguir nos tópicos 5.1, 5.2 e 5.3.

### **5.1 DESAFIOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO PARA UMA CRIANÇA SURDA DE ETNIA CIGANA**

A proposta para análise nesta categoria refere-se aos questionamentos que respondem sobre os desafios enfrentados pela criança a partir de sua presença na escola, sob a perspectiva da educadora e da família, considerando-se a diversidade manifesta através da surdez e da origem cigana. O desafio de viver a diversidade na escola se intensificou a partir da aproximação da educação comum com a educação especial. A diversidade sempre esteve presente no ambiente escolar, mas quando não passava despercebida, era desconsiderada como algo inesperado ou negativo. Ao contrário de ser vista como uma presença ameaçadora ou transgressora de uma regra homogeneizadora fictícia, a diversidade deve ser percebida como uma aliada pelos educadores, especialmente na elaboração de suas práticas pedagógicas. Esse movimento de crescimento tende a gerar ganhos para todos os atores envolvidos nesta interação: professores, alunos, funcionários e a sociedade em geral.

A chegada de uma criança surda e cigana na escola também pode representar um grande desafio e suscitar muitos sentimentos e reações a depender da orientação filosófica da escola. Em algum nível, situações como essas também se encontram com os valores e convicções pessoais dos profissionais e funcionários que participam do contexto da escola inclusiva. Partindo dessas questões que representam um desafio para toda a escola, a começar pelos professores, a professora Cleide, uma das participantes da pesquisa, opinou sobre a sua competência para lidar com o processo de ensino-aprendizagem de uma criança surda:

“Eu como professora? Eu acho difícil. Por quê? É... Difícil pra mim, eu como professor, eu acho assim, que eu deixo a desejar, porque eu gostaria de estar ajudando ele mais e eu não tenho uma formação específica pra tá ajudando ele”.

A professora Cleide demonstra não se sentir preparada para trabalhar com uma criança surda e atribui a dificuldade encontrada no processo à falta de conhecimento e de formação na área de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Percebe-se um sentimento de frustração por supor que sua atuação está sendo insuficiente para atendê-lo. A professora participante não teve experiência pregressa com alunos surdos e por ocasião da observação de campo se mostrou apreensiva com a perspectiva de ter sua atuação e aula observadas para levantamento de dados desta pesquisa. Santos (2003) sugere que o professor estaria mais habilitado a trabalhar em consonância com o modelo inclusivo, se ao invés de ter um conhecimento acurado sobre todos os comprometimentos das crianças tivesse uma compreensão mais aprofundada sobre a questão da diversidade. Para o autor, isso o levaria a questionar cotidianamente sua prática, de maneira a reformulá-la em prol da necessidade educativa de seu aluno e de seu próprio aprimoramento profissional.

Apesar de relatar dificuldades em sua prática cotidiana, questionou-se à professora se ela identificava benefícios para seus alunos, decorrentes da convivência com Igor (aluno surdo de etnia cigana), ao que respondeu:

“Se beneficia sim, porque... É... Valores, pra eles aprenderem a socializar, é, é, pra eles, é... A questão da inclusão mesmo, né? Eu... com certeza, sim”.

O mesmo questionamento foi feito para a avó de Igor, a fim de compreender a sua opinião a respeito dos benefícios de sua inclusão na turma da professora Cleide. Em resposta, afirmou:

“Ah, tem os meninos lá, os coleguinhas dele, tudo lá assim, conversa com ele, faz gesto pra ele, agora com o aparelho, eles tá brincando mais. Agora os meninos, graças à Deus, os meninos da sociedade boa aqui e que convive tudo com ele, adora ele, tá conversando direitinho, convivendo bem com ele”.

Nota-se que a professora identifica benefícios para a turma em decorrência da convivência com Igor. Ela acredita que as crianças aprendem valores morais, além de se beneficiarem socializando-se. Em se tratando da avó, verifica-se que, em sua opinião, Igor não tem enfrentado muitas dificuldades na interação com as outras crianças. A avó atribui valor ao fato de ele estar fazendo uso de aparelho auditivo, ao constatar que houve incremento nas interações comunicativas de Igor com os colegas, após a protetização. Sua referência aos meninos da “sociedade boa” pode estar relacionada ao receio de que ele fosse discriminado por causa da surdez, por sua condição social ou por ambos os fatores.

Acredita-se que o modelo inclusivo pressuponha ganhos para todos os partícipes da cena escolar. O professor que busca analisar e a partir daí, reinventar sua prática; a comunidade acadêmica como um todo, que planeja as modificações na estrutura e no funcionamento da escola; bem como para os alunos que não possuem deficiências, que também podem aprender com esta convivência. Para Santos (2003), a inclusão escolar deve ser entendida como um processo mais amplo de mudança da sociedade, na medida em que socializando as futuras gerações através da educação, sua inserção adquire uma perspectiva transformadora, aspectos que podem ser identificados a partir das narrativas acima.

Uma questão que suscita bastante interesse diz respeito à receptividade dos pares em relação à presença desta criança que é surda, não possui linguagem oral e encontra tantas dificuldades para se comunicar. A esse respeito, Cleide comentou:

“Os alunos são muito carinhosos com ele, por, por ele ter esse problema, eles... Nó, muito carinhoso, ele também se comunica com os meninos da forma dele, com os gestos dele, os meninos entende... Engraçado, que eles entende tudo que ele fala, sabe? Ele, ele, pede para ir lá fora, e vai, os meninos fica sempre observando, pra ver se vai acontecer alguma coisa com ele, eles cuidam dele”.

O relato da professora evidencia aceitação do grupo em relação ao colega surdo. Segundo ela, a dificuldade comunicativa de Igor provoca nos colegas atitudes de cuidado e proteção. Ela demonstra surpresa ao verificar que as crianças conseguem se comunicar com

Igor, apesar de ele não ser oralizado. A observação feita em sala de aula demonstrou que a surdez não impede ou gera algum tipo de conflito no relacionamento de Igor com os colegas de turma. Igor é uma criança sociável, e aceita por todos os colegas. Durante a observação ele interagiu com os pares, mostrando suas atividades, fazendo solicitações por meio de gestos e participando das brincadeiras. Apesar da dificuldade de comunicação, Igor tomou a iniciativa e buscou a interação vocalizando sons sem sentido e usando gestos espontâneos, sendo bem aceito tanto pelos colegas quanto pela educadora. Igor demonstrou interesse pelo ambiente escolar e se empenhou na realização das atividades, sentindo evidente prazer em apresentá-las prontas para a professora e os colegas.

A realidade observada remete àquilo que propõe a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ela proclama que as escolas regulares que se propõem inclusivas devem incentivar o respeito à diversidade, tornando mais acolhedoras as comunidades onde as pessoas com NEE estão inseridas. Devem, também, repudiar atitudes discriminatórias e estimular a interação entre os pares, valorizando a diversidade. Sabendo que a diversidade pressupõe o respeito às diferenças, e que Igor apresenta como traços distintivos marcantes, a surdez e o pertencimento à uma comunidade cigana, questionou-se à sua avó sobre a ocorrência de situações discriminatórias, ao que afirmou:

“Ele é um menino assim, carinhoso. Ele brinca, só não tolera chamar ele de mudo, aí ele bate. Tem uns menino lá, tem algum menino assim que ele tem preconceito, igual esse que ele bateu, porque chamou ele de mudo”.

A resposta da avó deixa claro que o comportamento de Igor é geralmente pacífico e sociável. Apesar da dificuldade compreensiva, Igor já percebe a carga preconceituosa relacionada à sua limitação comunicativa e se ressentido disso, reagindo com agressividade. Apesar dos relatos anteriores que evidenciam aceitação e convivência amistosa entre a maioria das crianças, a avó tem conhecimento da existência de colegas que interpretam a surdez de Igor como algo que o inferioriza e se utilizam intencionalmente disso para agredi-lo. Vale ressaltar que a avó não referiu nenhuma atitude discriminatória em decorrência do fato de serem ciganos, mas sim relacionada à surdez. Segundo Gomes (2002, apud FLEURI, 2003, p. 27), cada pessoa reage ao preconceito de acordo com suas condições próprias de subjetivação e de socialização, e, a partir daí, desencadeiam relações que podem incrementar ou desfazer os preconceitos.

Sobre os recursos necessários para garantir a inclusão de Igor, como o professor de LIBRAS, por exemplo, a avó demonstrou que tem consciência de que a condição de itinerância dificulta o acesso a esse direito:

“É porque, se eles não tivesse tirado ele daqui, talvez até tinha, mas como ele voltou, tem um mês que ele tá, um mês e pouco que ele voltou, é por isso que ele num, levaram ele embora, ficou sem, né? A diretora não pode caçar um recurso pra ele, sendo que não sabe se ele vai voltar”.

A avó se refere às mudanças constantes que são características do estilo de vida cigana e demonstra bastante compreensão para a hipótese elaborada por ela, de que a diretora, na incerteza da presença da criança surda, não se empenhe em contratar uma professora de LIBRAS. O período a que a avó faz referência corresponde a aproximadamente cinco meses em que Igor esteve sob a guarda da mãe e foi atendido pela autora deste estudo no município de Dom Cavati. A escola em que estava matriculado por ocasião da realização da observação está situada em Pingo D'Água, um município de pequeno porte, que conta com apenas uma escola de ensino fundamental e uma de ensino médio e a contratação de um profissional tão especializado quanto um professor de LIBRAS pode não ser considerada prioridade diante de outras necessidades. Além disso, a captação desse profissional poderia demorar o suficiente para comprometer ainda mais seu processo de escolarização. A recomendação de que alunos surdos tenham o auxílio de um professor de LIBRAS vem do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ele recomenda que os estados e municípios devem prever, em seus orçamentos, recursos destinados à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o seu uso e a sua difusão. Propõe, também, a realização da tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa a partir de um ano de sua publicação (BRASIL, 2005). Infelizmente não é o que foi observado no município onde se realizou este estudo.

Conclui-se, que sob a perspectiva das interações de Igor no ambiente escolar, a convivência tem sido pacífica e percebida como benéfica para todos, com registro de atitudes preconceituosas ocorrendo de forma isolada e dirigidas à surdez e não à questão étnica. A questão relacional e da limitação comunicativa não se configuram como empecilhos à inclusão escolar dele. O aspecto étnico, manifesto através da característica de itinerância é percebido como fator que dificulta o acesso da criança ao recurso que necessita, no caso, o professor de LIBRAS, o que comprometeria efetivamente sua inclusão escolar.

Partindo dos aspectos expostos acima, a seção a seguir aborda os prejuízos no desenvolvimento e na escolarização da criança surda, apontando aspectos relativos à surdez de Igor, a repercussão dessa condição em seu desenvolvimento e nos processos interativos em sala de aula.

## 5.2 PREJUÍZOS NO DESENVOLVIMENTO E NA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

Nesta categoria de análise pretende-se esclarecer o percurso feito desde a suspeita da surdez de Igor, o diagnóstico, a intervenção, o impacto no seu desenvolvimento, nas interações e na escolarização dele. No decorrer deste estudo clarificou-se a importância da audição no processo de aquisição e desenvolvimento da fala e da linguagem, percebendo-se que o atraso na identificação e na intervenção da surdez podem comprometer o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e, conseqüentemente, a escolarização da criança.

No caso do aluno Igor, a suspeita de surdez esteve presente desde o primeiro ano de nascimento, o que pode ser mais bem compreendido através da observação da avó:

“É porque ele... se emitia sinais barulhento, ele ficava tranquilo, num perturbava ele não; não respondia”.

Nota-se que a avó menciona o fato de que desde pequeno observava a ausência de reações de Igor, quando exposto a ruídos de alta intensidade, ocasiões onde normalmente se espera que a criança esboce reações motoras de busca, de prazer, de desconforto ou de susto. Sua fala sugere que ela considerava a possibilidade da surdez. Segundo informações do prontuário, disponibilizado pelo ambulatório de fonoaudiologia (cuja autorização foi dada pela avó de Igor à pesquisadora), ele nasceu em 2006, quatro anos antes da promulgação da lei que tornou obrigatória a realização do Exame de Emissões Otoacústicas - o Teste da Orelhinha - em todas as crianças recém nascidas, ainda nas dependências do hospital, antes do momento da alta. A confirmação objetiva da deficiência auditiva, feita através de exames audiológicos, caracterizada por perda neurossensorial bilateral de grau moderadamente severo (60 – 90db), só veio quando ele já estava com oito anos de idade. A lei referida acima, da

Triagem Auditiva Neonatal (TAN), impede a ocorrência do diagnóstico tardio, como no caso de Igor.

Observa-se, neste ponto, divergência extrema em relação ao que recomenda a literatura: de que o diagnóstico auditivo seja realizado até o terceiro mês de vida e o início da intervenção fonoaudiológica ocorra até o sexto mês, a fim de que o prognóstico de fala seja melhor. Apesar disto, em levantamento realizado por Penna, Lemos e Alves (2015), notou-se dificuldade para atingir o padrão recomendado também em cidades de grande porte como Campinas e São Paulo, onde as médias de idade de diagnóstico foram de 4,3 e 5,4 anos, e as médias de idade de adaptação de AASI foram de 7,5 e 6,8 anos, respectivamente. As médias encontradas demonstram resultado muito abaixo do esperado, mas no caso de Igor, as idades de diagnóstico e protetização foram ainda maiores.

Sabendo que o diagnóstico ocorreu tardiamente, a questão seguinte referiu-se à época da protetização, ao que a avó informou:

“Em dezembro (2014) que eu consegui, foi em dezembro que chegou menina, foi uma alegria...; Em dezembro (2014) que chegou esse (retroauricular) e depois em fevereiro (2015), que eu marquei a consulta pra mãe dele levar, é que recebeu o FM (Sistema de Frequencia Modulada)”.

A avó se recorda da satisfação que sentiu quando Igor recebeu do SUS os aparelhos auditivos, resultado de seu empenho e esperança de desenvolvimento para o neto. O aparelho do sistema FM, recurso de acessibilidade utilizado para melhorar a percepção do som em situações de ruído e distância da fonte sonora, para ser utilizado em sala de aula, foi recebido logo em seguida quando Igor estava sob os cuidados da mãe. O atraso significativo, tanto para a identificação quanto para a protetização, repercutiu negativamente nas habilidades comunicativas de Igor, com prejuízo no desenvolvimento da linguagem, ausência da oralização e comunicação, esta realizada apenas através de gestos funcionais. Existe um consenso, entre os estudiosos, sobre a fase mais propícia à maturação do sistema auditivo central e plasticidade neuronal, a qual deve ocorrer nos cinco primeiros anos de vida da criança. O que se observa é que a intervenção tardia, no caso de Igor, o privou da possibilidade de desenvolver as habilidades auditivas mais próximas ao normal.

Penna, Lemos e Alves (2015) enfatizam que a prótese auditiva usada de forma isolada não é suficiente para diminuir o impacto negativo da surdez no desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança, sendo imprescindível a associação do acompanhamento

fonoaudiológico. Mesmo antes da protetização, Igor fazia acompanhamento fonoaudiológico na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), mas, de acordo com informação dada pela mãe e extraída do prontuário de Igor, o enfoque do trabalho não era no ensino de LIBRAS, mas na oralização. Atualmente Igor realiza acompanhamento fonoaudiológico no município onde reside com a família.

Uma questão bastante relevante refere-se à capacidade de compreensão da linguagem oral, uma vez que no contexto familiar e no acompanhamento feito na APAE, predominavam a estimulação oral. Sobre essa questão, a avó de Igor respondeu:

“Eu já sabia, só que ele, como ele não tinha aparelho, nem nada, era meio difícil por que... ele, ele brigava com os outros menino, porque ele não compreendia, não tava sabendo, tava sem saber o que tava acontecendo, né?”

Na narrativa acima a avó reafirma a percepção de que Igor não escutava, e que a dificuldade em compreender as situações que vivenciava desencadeava atitudes agressivas na sua interação com outras crianças. Novamente a avó pontua a importância que credita ao aparelho auditivo como recurso que, possibilitando o acesso aos conteúdos sonoros, facilitaria a comunicação e a compreensão. Informações do prontuário apontam que Igor nasceu em uma família de ouvintes, e que a estimulação que recebeu nos primeiros anos de vida foi baseada na oralidade, habilidade que lhe estava inacessível pela limitação orgânica, o que resultou em grande prejuízo: ausência de linguagem. Igor não adquiriu vocabulário, não consegue emitir a maioria dos sons da língua e não compreende a estrutura sintática do português, portanto, apresenta importante comprometimento tanto na linguagem expressiva quanto na compreensiva.

A ausência da linguagem impede o intercâmbio comunicativo, dificulta o aprendizado das regras de convivência e a adoção de comportamentos sociais aceitáveis, gerando-lhe estresse e frustração. O fato de Igor não ter adquirido uma língua é mais um complicador no seu processo de desenvolvimento, visto que a linguagem possui um papel estruturante do pensamento e tem importância significativa no desenvolvimento cognitivo. Em se tratando dessa temática, Goldfeld (2001) define linguagem como aquilo que tem significação e tem valor semiótico, não circunscrita à apenas uma forma de comunicação, sendo o lugar onde o pensamento se constitui. Aprofunda dizendo que, uma vez constituída, ela não mais se dissocia do sujeito, estando presente até mesmo fora das situações de comunicação, dando forma às suas percepções do mundo e de si mesmo.

Em se tratando das possibilidades linguísticas de Igor, a avó a caracterizou da seguinte forma:

“Você fala, ele presta atenção e repete, só que repete muito o que cê fala, tem hora que ele acha que ele, que a gente, é o Igor.”

A avó comenta sobre o interesse que Igor tem quando ela se dirige a ele, de imitar e se engajar numa relação dialógica. Sua observação é que ele repete de maneira indiscriminada tudo que é percebido, mas utiliza o discurso alheio pela impossibilidade de elaborar o seu próprio, não conseguindo compreender a função do nome próprio. Ao que foi possível observar, Igor consegue emitir o seu nome, mas não percebe que ele se refere à sua individualidade. Ele o utiliza de maneira aleatória quando deseja se referir a outras pessoas, evidenciando a fragilidade na percepção de si mesmo e do outro. O fato de Igor não ter adquirido uma língua é mais um complicador no seu processo de desenvolvimento, visto que a linguagem possui um papel estruturante do pensamento e tem importância significativa no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (1989), a gênese da linguagem está nas relações sociais, estabelecidas a partir das relações interpessoais e, progressivamente, conforme a criança incorpora esse discurso social, este vai se transformando em discurso interno ou intrapessoal. Isso implica dizer que as interações sociais mediam em última instância o acesso da criança ao pensamento, constituindo sua subjetividade.

Na anamnese realizada com a mãe no posto de saúde por ocasião da chegada da família à cidade onde trabalha a autora deste trabalho, questionou-se sobre as modalidades comunicativas adotadas por Igor. A mãe comentou não ter tido conhecimento sobre LIBRAS e sobre sua importância para a estruturação da linguagem do filho. Dizeu e Caporali (2005) destacam que dificilmente os profissionais que fazem o diagnóstico e as primeiras orientações para a família ressaltam a importância do aprendizado de LIBRAS. Apesar disso, de acordo com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), estabelece, em seu artigo 25, inciso VIII, que as famílias devem receber orientações sobre as implicações da surdez e também sobre a importância da criança surda ter, desde o nascimento, o acesso à LIBRAS e à língua portuguesa (BRASIL, 2005).

A ênfase dada pela lei sobre a necessidade do aprendizado de LIBRAS está intimamente ligada à sua importância para o desenvolvimento linguístico da criança. Como o

aprendizado da linguagem oral não foi bem sucedido, questionou-se também a avó sobre um possível contato de Igor com a língua de sinais:

“Ele fazia de LIBRAS, só que agora tá parado, né? Em LIBRAS ele tava aprendendo bem. Ele frequentou uns quatro meses. Lá em casa, às vezes quando ele chegava lá, ele já fazia, ele até hoje, ele ainda faz algum gesto, tudo em LIBRAS, com os dedinhos, ele sabe, conhece quase o alfabeto todo. [...] quando ele tava com a professora de LIBRAS, ele tava aprendendo mais.”

A avó confirma a aproximação de Igor com a língua de sinais, em um momento anterior. Sua fala denuncia que o aprendizado e o desenvolvimento dele em LIBRAS foi perceptível, apesar do tempo de estimulação ter sido curto. A avó notou que o aprendizado ocorreu de forma descomplicada, rápida e provocou nele entusiasmo por conseguir reproduzir e atribuir um sentido para os gestos. De acordo com informações extraídas de seu prontuário, Igor teve um contato rápido com a língua de sinais quando morou em uma cidade onde lhe foram ministradas aulas por uma professora. A fala da avó, confirma a tese de que esse ensino, por sua característica viso-espacial, é mais fácil e rapidamente aprendida pelos surdos, possibilitando a eles uma ferramenta efetiva para a construção de uma linguagem. Além disso, favorece o estabelecimento da comunicação, a expressão de suas emoções e também o desenvolvimento da sensação de pertencimento devido à identificação com a comunidade surda.

Apesar de tantos insucessos contabilizados ao longo da história da educação dos surdos, Dizeu e Caporali (2005) salientam que são equivocadas todas as opiniões que apontam a surdez como fator causal de limitações cognitivas e sociais, uma vez que limitadoras e injustas são as condições normalmente oferecidas aos surdos para o aprendizado de uma língua, quando se apoiam exclusiva ou majoritariamente na oralização. Questionou-se, nesse ponto, se a família também havia recebido instrução de LIBRAS:

“Não. Só ele. Conversava só com a professora.”

A avó nega que as pessoas da família tenham recebido treinamento em língua de sinais para que pudessem dialogar com ele em casa. O aprendizado ocorria e era utilizado apenas com a professora. Estudos apontam que o aprendizado de LIBRAS deve ser realizado também pelas pessoas da família, a fim de que se tornem parceiros comunicativos da criança, em sua

língua natural. É necessária a utilização dessa linguagem pelos familiares para que a comunicação se efetive, adquira conhecimentos, aprenda valores, mas, sobretudo, para que seu discurso seja validado por aqueles que lhe partilham a existência. Dizeu e Caporali (2005) afirmam que se a família não aderir ao aprendizado e à utilização de LIBRAS, o desenvolvimento da linguagem e a comunicação não obterão resultados satisfatórios e a criança continua refém da surdez.

Considerando-se que as dificuldades comunicativas podem impactar também o desempenho acadêmico, foi questionado tanto à avó quanto à professora, se o nível de conhecimento e desempenho de Igor seriam compatíveis com o 2º EF. A esse respeito, a avó respondeu:

“Não. De jeito nenhum. Tem dificuldade, tem. Do jeito que ele tá aprendendo, vai ficar no A,E,I,O,U e no ABC pro resto da vida, né? Tem dificuldade sim. Em matéria de letra, acho que confunde ele, é muita coisa pra ele, cê entendeu? Agora voltou tudo pro ABC de novo.”

Em resposta à pergunta, a professora foi enfática:

“Não.”

A avó nega veementemente que o nível de conhecimento e o desempenho escolar de Igor estariam de acordo com o esperado para o 2º ano do ensino fundamental, enfatizando que o baixo desempenho tem relação com dificuldades que apresenta. Ela demonstra ainda desapontamento ao perceber que não existe uma evolução na apresentação dos conteúdos em vista da falta de compreensão dele acerca do sentido das atividades. A avó chega à uma conclusão pessimista de que esse quadro não irá se alterar. A professora, por sua vez, responde de forma categórica e sucinta que ele não apresenta nem o conhecimento, nem os resultados esperados para a etapa escolar em que se encontra matriculado.

Foi possível perceber, até o momento, que a aquisição de uma língua é crucial para o processo de escolarização, o que não seria diferente com Igor. Isso por que ela subsidia o acesso ao conhecimento através das interações estabelecidas a partir de então. Se fizesse uso da LIBRAS, Igor já poderia ter se apropriado dos aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos da língua de sinais quando ingressou na escola. O pouco tempo de exposição à essa linguagem não parece ter sido suficiente para conferir a ele um conhecimento tão amplo. Além disso, o baixo desempenho educacional da pessoa surda sempre foi ponto de discussão

e argumentação, especialmente quando se tratava de defender as diferentes abordagens propostas para sua educação.

Um estudo realizado por Penna, Lemos e Alves (2015) com 110 crianças de 6 a 10 anos de idade com diferentes tipos de perdas, se propôs a avaliar as habilidades comunicativas e auditivas de usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). O tipo de comunicação utilizada por elas variava entre oralização, oralização e uso associado de LIBRAS e sem oralização. Ao final do estudo, chegou-se a um resultado altamente significativo de 94% das crianças com desempenho escolar considerado inferior. As autoras lembram que no momento de seu ingresso na escola a criança deve, necessariamente ter um vocabulário extenso que favoreça o seu desenvolvimento. Além disso, espera-se que ela tenha adquirido todos os sons da fala e que domine as regras sintáticas da língua - isto quando o enfoque da intervenção tiver base oralista.

Uma criança surda, com nove anos de idade, que não apresenta domínio nem da linguagem oral, nem da língua de sinais, apresenta condições complicadoras para seu desenvolvimento. Baseado nisso, foi feito um questionamento acerca das expectativas para a evolução de Igor na escola. Após um longo período de silêncio, a avó responde ao questionamento:

“Ah, eu não sei o que falar, porque já tem gente na família que é assim. Ficou assim, não aprendeu nada. Ficou igual o Igor, como se diz, o Igor pelo jeito que tá indo, é a mesma coisa. O de lá tinha muito dinheiro, mora em bairro, lá no Leme, tudo controlado, um menino... Espero da escola ele aprender alguma coisa, ter mais sabedoria pra ele porque eu tinha vontade que Deus abençoa, entra na vida dele para ele aprender alguma coisa porque um dia, hoje em dia tá tão difícil as coisas, pra poder tirar uma carteira de motorista... Com o aparelho dele, ele poder entrar na venda, igual o cigano gosta de vender roupa de cama, esses negócio assim, pelo meno pra ele, porque eu num vou tá aqui pro resto da vida, pra ele ter um jeito pra ele ganhar a vida, a vida dele, né?”

Quando o questionamento foi feito à professora, esta pareceu mais otimista:

“O desenvolvimento dele tá assim, tá bem é, atrasado, mas as minhas expectativas assim, eu tenho fé, eu acredito, que agora ele usando o aparelho, e providenciando o professor de LIBRAS, com certeza, ele vai, o desenvolvimento dele vai ser bom. Vai aprender ler, escrever corretamente e pronunciar as palavras.”

A avó demonstra ceticismo em relação ao desenvolvimento de Igor ao compará-lo com outro familiar, também surdo, que não apresentou um desenvolvimento satisfatório. Na

percepção da avó, se esta outra criança, que mora num grande centro, com mais recursos disponíveis, com situação financeira mais favorável, não se desenvolveu, tampouco se desenvolverá seu neto, que lida com uma realidade menos vantajosa. Por outro lado, ela demonstra preocupação com o futuro de Igor e vê com esperança, a partir do episódio de protetização recente, delinear-se uma possibilidade de desenvolvimento que venha a lhe garantir a subsistência dentro da atividade econômica de comércio familiar. A professora não nega a realidade, considerando seu desenvolvimento aquém do esperado, mas demonstra mais otimismo tendo expectativas de que, com a protetização e uma possível intervenção conjunta com um professor de LIBRAS, ele seja alfabetizado. A professora demonstra uma expectativa ambiciosa, que ele desenvolva a linguagem através da língua de sinais e vá além de aprender o português como segunda língua na modalidade escrita, que se oralize. A expectativa da professora parece mais alinhada às premissas da Comunicação Total do que com as do Bilinguismo.

Em decorrência da multiplicidade de enfoques para a condução da educação dos surdos, dos baixos resultados educacionais observados e da ausência de modelos bem sucedidos de referência, é que a possibilidade de evolução dos surdos é vista com tanta reserva. Apesar disso, é conhecida a importância da crença positiva no desenvolvimento da criança, por parte daquele que a acompanha.

Em um estudo realizado por Novaes et al. (2012) sobre os fatores determinantes no desenvolvimento de habilidades comunicativas em crianças com deficiência auditiva, observou-se que a expectativa dos pais em relação ao desenvolvimento de seus filhos estaria diretamente ligada ao prognóstico e à adesão ao processo de intervenção. Um achado importante deste estudo foi em relação à baixa expectativa das famílias de baixa renda na evolução de seus filhos, coincidindo com a expectativa descrita pela avó. Diante das questões apresentadas, percebe-se claramente o quão conturbado pode ser o desenvolvimento de uma criança surda submetida à intervenção tardia, com impacto significativo no desenvolvimento da linguagem, no aprendizado e na escolarização.

Partindo das relevantes considerações feitas até aqui, a próxima seção pretende esclarecer o que dizem as recomendações legais para o atendimento integral da criança com deficiência auditiva, a partir das quais será avaliado o processo de inclusão escolar de Igor.

### 5.3 DISPARIDADES ENTRE AS RECOMENDAÇÕES LEGAIS PARA O ATENDIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Esta categoria de análise se propõe a comparar as propostas legais para o atendimento da criança surda tanto nos serviços públicos de saúde dos municípios onde Igor residiu quanto na Escola Pianista Ernesto Nazareth, na qual está matriculado. No sistema de saúde será comparado o acesso e intervenção prioritários. No ensino público, a educação em classes bilíngues, a disponibilização de recursos e de estratégias adaptadas.

Iniciando a análise pelo acesso aos sistemas de saúde, através de relatos da mãe extraídos do prontuário percebe-se que Igor recebeu atendimento fonoaudiológico tardiamente, a partir do sexto ano, em Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) dos municípios onde fixavam temporariamente residência. Em 2015, Igor e sua família materna se mudaram para o município onde a autora deste estudo trabalha. Tão logo a agente de saúde do bairro onde residia registrou a presença de Igor, foi realizada uma solicitação para seu atendimento fonoaudiológico na UBS, sem ser inserido na lista de espera, mas sim, sendo prontamente atendido como lhe é garantido por lei. Durante a realização deste estudo, a criança saiu da guarda da mãe, retornando para a guarda do pai, mudando-se para o município onde foram realizadas as entrevistas e a sessão de observação, a 95 quilômetros do município onde trabalha a autora do estudo. Na ocasião do contato telefônico, para o agendamento da entrevista, a avó paterna comentou que Igor já estava realizando atendimento fonoaudiológico na APAE da cidade. Esse atendimento ocorre uma vez na semana, com duração de 50 minutos.

Um direito garantido por lei às pessoas surdas seria o direito à prioridade de atendimento nos programas de atenção à saúde, inclusive para o atendimento fonoaudiológico (BRASIL, 2005). A legislação brasileira vem, desde a década de 1980, dedicando atenção à educação do público da educação especial. Apesar de recentes, as leis têm idealizado práticas educacionais que deem respostas às mais variadas necessidades educacionais especiais. Dentre o público da educação especial estão os surdos, que no âmbito da lei, receberam recomendações específicas para seu atendimento educacional, considerando principalmente, suas especificidades linguísticas. Apesar disso, estudos ainda apontam que a distância entre as recomendações legais e sua aplicação no contexto escolar ainda é grande e representa um dos grandes desafios atuais da educação no Brasil. O destaque inicial é dado para a garantia ao direito da educação pública e gratuita, estabelecida na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Uma das recomendações cruciais para a escolarização dos surdos diz respeito ao acesso da criança à LIBRAS. Por esta razão, perguntou-se, à avó, a respeito do cumprimento dessa recomendação, ao que respondeu:

“Não. Tem não. Se eles colocasse uma professora de LIBRAS, aí ajudaria ele muito. Igual, a gente ficando quieta aqui né? Aí ele pode ajudar ele muito. Ah, eu acho é só esse problema da professora mesmo, se eles colocar uma professora só pra ele, uma professora de LIBRAS, já ajuda ele, já favorece demais pra ele.”

A avó nega que Igor esteja sendo acompanhado em sala de aula por uma professora de LIBRAS e novamente reafirma, com convicção, que a disponibilização desse recurso seria de suma importância para o desenvolvimento dele. A avó demonstra ter ciência da importância e da necessidade da presença de uma professora ou intérprete de LIBRAS em sala de aula, dando assistência linguística para Igor. Além disso, salienta a intenção de renunciar à condição de itinerância para que ele possa se beneficiar do aprendizado dessa língua que, na sua percepção, é o que precisa ser introduzido para favorecer a inclusão do neto no ambiente escolar. A esse respeito, informações do prontuário de Igor apontam que ele foi matriculado em uma escola aos seis anos de idade. Desde então, apesar das constantes mudanças de município, nunca esteve afastado da escola. Na escola onde Igor está matriculado atualmente esta recomendação ainda não foi atendida e todas as aulas são ministradas em português.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), institui o ensino de LIBRAS e da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, ocorrendo desde a educação infantil, e recomenda a organização de classes bilíngues. O mesmo decreto prevê a presença do professor de LIBRAS para garantir à criança surda o aprendizado da língua, e do intérprete para garantir o aprendizado de todo o conteúdo curricular. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Igor teria direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) tanto por sua família viver a condição de itinerância, quanto pela surdez. Partindo dessa questão, a professora foi questionada sobre os recursos que estariam disponíveis para o atendimento das necessidades educacionais especiais de Igor:

“Faz, aula de reforço sim. Ele, eu mesma trabalho com ele, é... no horário, porque a escola assim, tem durante a semana, tem duas aulas que são fora da sala de aula, uma no laboratório de informática, com a professora de informática e a outra de educação física, a outra aula. Então eu concilio, uma semana eu fico com a aula de informática e deixo ele ir para a educação física, a outra semana fico com a educação física e deixo ele ir pra aula de informática. Por quê? Vou variando, porque ele precisa de um atendimento, é... um acompanhamento mais de perto,

porque é... no geral dentro da sala de aula com os outros alunos, no conjunto, não vai ter um desenvolvimento bom.”

Nota-se que a professora de Igor afirma oferecer para Igor semanalmente uma aula extra, na intenção de promover reforço pedagógico para atender à necessidade que ela identifica em sala de aula. Ela informa que realiza esse acompanhamento no mesmo turno das aulas regulares, dispondo de horários destinados às aulas de informática e educação física. A professora, sensibilizada pelas dificuldades apresentadas por Igor, e em uma tentativa de oferecer algum tipo de suporte extra para ele, recorre a uma estratégia que, se por um lado é bem intencionada, por outro impõe a ele perda da oportunidade de participar de aulas que comumente são muito prazerosas para as crianças. Aprender em situações prazerosas possibilitaria que o aprendizado ocorresse de maneira mais espontânea e intuitiva. Sua justificativa é de que Igor teria mais dificuldade para se desenvolver no contexto da sala de aula, junto com os outros alunos.

A escola onde Igor está matriculado não tem sala de recursos multifuncionais, onde ele deveria estar recebendo atendimento educacional especializado com o professor de LIBRAS em turno contrário ao da escolarização. Sabe-se que o processo de inclusão implica também em adaptações, aplicação de estratégias diferenciadas e recursos de acessibilidade que o professor deve utilizar em sala de aula, a fim de minimizar as barreiras que existam entre o aluno e o conteúdo a ser trabalhado, favorecendo o aprendizado. Confirmando essa questão, Beyer (2006) distingue a escola inclusiva como aquela que não circunscreve espaços a serem ocupados por alunos “normais” e outros por alunos “especiais”. A escola inclusiva não nivela para todos a prática pedagógica, desconsiderando as necessidades especiais de alguns alunos e nem demarca claramente as fronteiras do processo ensino aprendizagem ou atribui um status terapêutico a esse processo, realçando negativamente as diferenças.

Aprofundando o questionamento sobre as estratégias adotadas por ela em sala de aula para viabilizar os processos de ensino-aprendizagem da criança, a Cleide respondeu:

“Trabalho muito o concreto, é... O alfabeto móvel, é... Trabalho pra, pra ele aprender a contar, eu trabalho uma... Tampinha mesmo, objetos, pra, pra identificar cores, pra identificar tamanhos, pra fazer seriação... Isso que eu trabalho com ele, esses que são os materiais que eu trabalho com ele...”

A professora relata utilizar recursos materiais concretos como o alfabeto móvel e sucatas, comuns na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para trabalhar conceitos básicos como letras, cores, quantidades, tamanhos. A esse respeito, a avó, que acompanha as atividades escolares que o neto realiza em casa, teve a mesma percepção:

“O que, o que, o que eles tão usando, tão usando, agora eles tão usando o aparelhinho e ele, o Igor tá no ABC ainda, se você der ele isso aí, ele copeia tudo, mas aprender eu acho que ele num sobressaiu nada não, porque ele, o que ele (...) escreve o nome dele, ele copia, só copia.”

A avó registrou como estratégia diferenciada utilizada pela professora em sala de aula, o sistema FM. Apesar disso, ela não percebe relação entre o que encontra no caderno de Igor, fruto de cópia, e o conhecimento que ele apresenta. Ela observa que o que ele realiza em sala de aula é mais uma atividade mecânica de cópia que não tem resultado em aprendizado. A avó enfatiza a ausência de sentido da atividade para ele, repetindo várias vezes que ele só copia. A sala de aula de Igor é equipada com mobiliário moderno e confortável, ar condicionado, piso e paredes revestidos com cerâmica e decorada com painéis informativos como calendário, regras de educação, alfabeto, numerais e lúdicos. Os recursos didáticos da sala são limitados: quadro negro e giz. A professora regente faz uso de um transmissor de Sistema FM, que objetiva manter a intensidade e a qualidade do som de sua voz diretamente para o AASI de Igor, independentemente da distância e dos ruídos de fundo. Apesar da afirmativa da professora, durante a observação feita em duas aulas observou-se que as atividades realizadas na escola não pareciam ter sentido para Igor e exigiam mais habilidade de cópia, de coordenação viso-motora do que de compreensão. Em um horário destinado ao ensino da matemática, nenhum recurso concreto foi utilizado para auxiliar na atividade de contagem, apenas traços feitos na lousa. Apesar disto, Igor demonstrava interesse pelo ambiente escolar e se empenhava na realização das atividades, sentindo evidente prazer em apresentá-las prontas para a professora e os colegas.

Kelman (2010) relaciona como causa das dificuldades enfrentadas por alunos surdos em classes inclusivas a falta de recursos pedagógicos adaptados, comprometendo o processo de escolarização da criança. Prossegue afirmando que o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, a possibilidade de acesso ao currículo, as adaptações realizadas como respostas às peculiaridades de cada um e o acesso pleno na educação básica são as condições para a qualidade da educação.

Outro questionamento feito à professora Cleide referiu-se às adaptações individuais feitas no plano de aula, nas avaliações e atividades propostas para Igor:

“Faço. Porque eu coloco atividade diferente, porque ele não acompanha a turma, então eu tenho que fazer atividades diferenciadas pra ele... No nível que ele consegue fazer as atividades, realizar as atividades propostas. Porque não adianta eu colocar ele pra fazer as atividades que os alunos fazem, porque ele não vai chegar a resultado nenhum.”

A professora afirmou que adapta as atividades à possibilidade de realização de Igor, por perceber que ele não conseguiria realizar as atividades que oferece ao restante da turma. Ela reafirma que o nível em que ele se encontra está abaixo do restante da turma e que, por isso, teria um resultado insatisfatório caso tivesse que fazer as tarefas que os outros alunos realizam. O que se pôde observar pelas narrativas dadas nas entrevistas e nas observações realizadas foi que Igor não apresenta desempenho, compreensão e conhecimento compatíveis com o ano escolar em que está matriculado. Sendo assim, o ideal seria que a professora fizesse adaptações para atender suas necessidades e limitações. A professora Cleide avaliou o material trazido por ele da escola anterior, seu desempenho nas atividades propostas e a dificuldade de compreensão da linguagem oral e elaborou um caderno com plano de aula individual para ele. As atividades propostas se resumem na cópia do alfabeto, das vogais e indicação da letra inicial das palavras. Apesar disto, Cleide concluiu que ele realiza as atividades mecanicamente e não compreende a relação grafema-fonema, ou seja, a experiência escolar para Igor permanece dissociada de sentido e se aproxima mais do modelo de integração do que de inclusão.

Blanco (2008) ao refletir sobre a questão do currículo e das avaliações chama a atenção para o fato de que o currículo comum deve servir de referência para a educação de todas as crianças, qualquer seja a escola onde esteja estudando, regular ou especial, em locais onde ainda existam essa modalidade de ensino, desde que sejam feitas as adaptações necessárias. Essa conduta garantiria a igualdade de condições para todos os alunos, independente de sua condição social ou cultural. Afirma, ainda, que a avaliação deve ser feita sempre no sentido de selecionar as aprendizagens significativas para sua promoção. Pelas razões expostas, percebe-se o quão desafiador tem sido promover a inclusão de Igor na escola, o que gerou uma indagação a respeito das expectativas da avó e da professora a respeito da efetividade desse processo. Notou-se que, em resposta a essa questão, ambas comungam da mesma opinião. A avó respondeu:

“Ó, o maior desafio que eu tô enfrentando agora é de ensinar ele, igual que eu tava falando procê, que se eles colocar igual quando ele tava com uma professora de LIBRAS, era tão fácil, até pra ele fazer uma tarefa, cê ia lá e ajudava ele. Era mais fácil de aprender, é só no processo de aprendizado dele, se ocê dá uma força aí e eles mandar uma professora de LIBRAS pra lá, pra cá, vai ajudar ele demais, desenvolver mais ainda.”

A avó compara as dificuldades que vem enfrentando atualmente para auxiliá-lo nas atividades escolares com a época em que ele fazia aulas com a professora de LIBRAS, e segundo ela, era mais fácil ensiná-lo e o aprendizado também era mais perceptível. Ela finaliza fazendo um apelo à autora do trabalho para que interceda junto à direção da escola, recomendando a contratação de uma professora de LIBRAS para Igor, já que ela vê neste recurso uma possibilidade real de desenvolvimento para o neto.

Para esta questão, respondeu a professora Cleide:

“Pra melhorar? Precisa, ele precisa do acompanhamento mais de perto com professor mais disponível pra ficar junto com ele, igual professor de LIBRAS, então assim, vai ser útil demais, vai ser ótimo, pra o desenvolvimento dele, porque aí ele vai tá entendendo direito, o quê que o professor tá passando, o quê que o professor tá falando, o quê que o professor quer, como que vai realizar as atividades... então, vai ser ótimo. O que precisa é isso, o professor de LIBRAS.”

Cleide inicia sua fala fazendo referência a um professor acompanhante, mas em seguida esclarece que deveria ser um especializado no ensino de LIBRAS, a fim de que ele passe a entender, ou seja, desenvolva a linguagem. Esclarece que, o ensino em LIBRAS possibilitaria o acesso aos conteúdos e às orientações dadas pelo regente. Para a professora, o trabalho conjunto com um professor especializado seria como um divisor de águas no processo de escolarização de Igor. Nota-se que é consenso para ambas que ele necessita desenvolver a linguagem, sendo acompanhado por um interprete de LIBRAS, de maneira que a linguagem de sinais seja a ferramenta que o auxilie no processo de alfabetização e letramento. A aquisição de uma língua é crucial no processo de escolarização de Igor, subsidiando o acesso ao conhecimento e garantindo verdadeiramente sua inclusão. Sabendo que Igor tem capacidade de aprender e tem muito que aprender, seu lugar na escola deve ser assegurado através do atendimento de suas necessidades educacionais.

O paradigma da educação inclusiva desloca o olhar das diferenças e faltas e visualiza a necessidade de utilização de novas estratégias, recursos diferenciados, formas de

comunicação alternativas e materiais adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Sua operacionalização pressupõe a superação de muitos desafios. Graças aos muitos avanços, atualmente existe amparo legal para o atendimento na escola de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, se por um lado isso representa um avanço, por outro não assegura sua operacionalização. O que se verifica na prática é um distanciamento entre as políticas, os marcos legais e as teorias, conforme assevera Blanco (1998). Nota-se o quanto essa premissa é verdadeira quando se observa a vivência escolar da criança deste estudo, uma vez que sua inserção na escola está mais caracterizada como integradora do que inclusiva, posto que, apesar do esforço e da boa vontade, muito pouco do que seria necessário para seu atendimento educacional especializado tem sido feito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre os desafios do processo de inclusão escolar de uma criança surda de etnia cigana, além de descrever os prejuízos em seu desenvolvimento e escolarização, e as eventuais disparidades entre as recomendações legais para o seu atendimento integral na rede pública e a realidade vivida por ela.

Para a realização deste propósito, realizou-se entrevistas semiestruturadas com a avó e a professora da criança, nas quais foram feitos questionamentos acerca de seu histórico, seu desenvolvimento, as relações estabelecidas entre a criança e a escola, a criança e seus pais, a família e a escola, e a criança e a professora. Além disso, foram realizadas sessões de observação e analisado o prontuário fonoaudiológico, a fim de se obter as informações necessárias ao alcance dos resultados. O objeto de análise principal deste estudo foram as narrativas obtidas nas entrevistas e os fragmentos daquilo que foi observado em sala de aula e lido no referido prontuário, que evidenciaram claramente os significados relativos às temáticas aqui trabalhadas (surdez e inclusão) para aqueles que participaram da pesquisa.

O estudo demonstrou que incluir no ambiente escolar uma criança surda cigana representa um desafio para o professor inexperiente e despreparado para essa nova realidade, ao mesmo tempo em que agrega benefícios para os outros alunos por fomentar valores como o respeito, tolerância e convivência pacífica com as diferenças. Explicitou também que a dificuldade comunicativa decorrente da surdez provoca mais preconceito do que a questão étnica, que apesar de todo respaldo legal que prevê a condição de itinerância, configura-se como um aspecto que dificulta a inclusão escolar.

No tocante à questão da identificação, do diagnóstico e da intervenção tardia da surdez, confirmou-se seu efeito devastador sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A ausência da linguagem acarreta dificuldades na percepção de si mesmo, nas relações interpessoais, na aprendizagem e conseqüentemente no processo de escolarização. Considerada a língua natural dos surdos por suas características viso-espaciais, a língua de sinais é aprendida de maneira mais fácil e rápida. Conseqüência das limitações linguísticas e dos poucos resultados observáveis, ainda que decorrentes de uma forma de estimulação inadequada, a família não tem grandes expectativas quanto do desenvolvimento da criança surda.

Outra conclusão resultante deste estudo foi que, à despeito de todas as políticas públicas da área da educação, de todo amparo legal e de todo conhecimento já produzido

acerca das necessidades educacionais da pessoa surda, o que se percebe é um abismo entre as recomendações e a realidade vivida pela criança do estudo.

Julga-se que uma das limitações deste estudo refere-se ao curto período no qual ele foi realizado. Entretanto, entende-se que os procedimentos adotados tenham favorecido a elucidação dos questionamentos iniciais para o caso da criança surda em questão, principalmente em razão dos diálogos firmados com os participantes no contexto das entrevistas. No entanto, recomenda-se a realização de novos estudos que se dediquem a focalizar outros aspectos relativos a este tema.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G. de. et al. **Saúde de povos ciganos no Brasil: uma revisão integrativa**. Convibra Saúde. www.saúde.convibra.com.br. IX Congresso Virtual Brasileiro – Administração 23 a 25 de novembro de 2012 .
- ALVEZ, C.B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁSIO M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M.; COSTA, O. A. Conceituação e indicação do implante coclear. In: BEVILACQUA, M. C. et al. **Tratado de audiologia**. 1. ed. São Paulo: Santos, 2012.
- BEYER, H.O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BLANCO, R. et al. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: **Congresso Ibero Americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio**. 1998.
- BRASIL. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. **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 de Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- \_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial Deficiência Auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas. Organizado por Guiseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, v. 1, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Ciganos documento orientador para os sistemas de ensino**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – **Resolução nº03 de 16 de maio de 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. CNE/CEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CECATTO, S.B. et al . Análise das principais etiologias de deficiência auditiva em Escola Especial "Anne Sullivan". **Rev. Bras. Otorrinolaringol.**, São Paulo, v. 69, n. 2, p. 235-240, Mar/ 2003.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Revista Inclusão**, p. 29-34, out/2005.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. In: TOZONI-REIS, M. F. DE C. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

COVATTI, F. A. A; FISCHER, J. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar**. Rev. Educ. Especial. Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago, 2012.

CRUZ, L. R. L. da; FERRITE, S. Cobertura estimada da triagem auditiva neonatal para usuários do Sistema Único de Saúde, Brasil, 2008-2011. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, Recife, v. 14, n. 4, p. 401-411, Dec. 2014.

DIZEU L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc**, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, Aug. 2003.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. (1992). **Putting all kids on the MAP**. Educational Leadership, 44(3), 26-31.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Aug. 2004.

GATTO, C. I.; TOCHETTO, T. M. Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. **Rev CEFAC**, São Paulo, 9(1), 110-5, 2007.

GM 2073/04 de 28 de setembro de 2004. Disponível em [http://www.saude.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=814](http://www.saude.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=814)

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.**

KELMAN, C. A. A pessoa com surdez na escola. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Universidade de Brasília, Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Universidade de Brasília, Brasília: 2010.

MACIEL, D.A.; RAPOSO M. B. T. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Universidade de Brasília, Brasília: 2010.

MAILHIOT, G. B. Minorias Psicológicas. In: **Dinâmica e Gênese dos Grupos**. 2ª Edição. Ed. Livraria Duas Cidades, São Paulo. 1973.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 387-405, 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Necessidades educacionais especiais" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=67>, visitado em 18/9/2015.

MESERLIAN, K. T; VITALIANO, C. R. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2009.

NOVAES, B. C. A. C. et al. Fatores determinantes no desenvolvimento de habilidades comunicativas em crianças com deficiência auditiva. **J Soc Bras Fonoaudiol**, v. 24, n. 4, p. 335-41, 2012.

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. Surdez infantil. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 417-423, May 2002 .

PENNA, L. M; LEMOS, S. M. A.; ALVES, C. R. L. Auditory and language skills of children using hearing aids. **Braz J of Otorhinolaryngol**, v. 81, n.2, p.148-157, 2015.

PEREIRA, T. et al . Investigação etiológica da deficiência auditiva em neonatos identificados em um programa de triagem auditiva neonatal universal. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 422-429, Apr. 2014.

PHONAK. **Uma viagem pela história dos aparelhos auditivos**. Disponível em: [http://www.phonak.com/br/b2c/pt/hearing/ways\\_to\\_better\\_hearing/what\\_modem\\_hearing\\_solutions\\_have\\_to\\_offer/the\\_history\\_of\\_hearing\\_aids.html](http://www.phonak.com/br/b2c/pt/hearing/ways_to_better_hearing/what_modem_hearing_solutions_have_to_offer/the_history_of_hearing_aids.html). Acesso em 26/09/2015.

PINTO, M. M. et al . Idade no diagnóstico e no início da intervenção de crianças deficientes auditivas em um serviço público de saúde auditiva brasileiro. **Arquivos Int. Otorrinolaringol.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 44-49, Mar. 2012 .

RAMOS, L. M. D. R. **A educação bilíngue em idade tardia: um projecto de intervenção com um aluno surdo sem linguagem**. 2010. 321 f. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. 2010.

SAKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SÁNCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, p. 7-18, out/2005.

SANTOS, M. P. dos. A formação dos professores no contexto da inclusão. **Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões**. Rio de Janeiro: INES, 2003, p. 63-70.

SARVAT, M. A. **Questões relativas a parâmetros quantitativos e qualitativos para a caracterização do deficiente auditivo**. PARECER CREMERJ N. 123/2003, Rio de Janeiro, 2003.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. UFSC. Florianópolis, 2009.

TABAQUIM, M. de L. M. et al . Avaliação do desenvolvimento cognitivo e afetivo-social de crianças com perda auditiva. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1475-1481, 2013.

TEIXEIRA, C. F. **Estudo avaliativo da política de atenção à saúde auditiva: estudo de caso em Pernambuco**, 2007, 159 p. Tese de doutorado. Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca – **Necessidades Educacionais Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Deafness and hearing loss**. Disponível em <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>. Acessado em 28/08/2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA

- 1) Qual é o seu nome e idade?
- 2) Há quanto tempo leciona e para qual serie está lecionando no momento?
- 3) Qual a sua formação inicial?
- 4) Participou de algum curso ou capacitação na área de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais?
- 5) Qual a sua opinião a respeito da inclusão escolar? Teve outras experiências com alunos surdos?
- 6) Que informações você tem sobre o diagnóstico de N? Com que idade o diagnóstico foi feito? E sobre o processo inicial de escolarização deste aluno?
- 7) A criança faz uso de AASI e/ou sistema FM em sala de aula?
- 8) A criança N compreende a linguagem oral, faz uso de leitura labial ou LIBRAS?
- 9) Em sua opinião, a criança apresenta conhecimento e desempenho esperados para o ano escolar em que se encontra?
- 10) Que recursos materiais estão disponíveis na sala de aula para auxiliar o processo de aprendizagem de N?
- 11) Você faz adaptações no seu plano de aula para atender N?
- 12) N conta com a assistência de um professor intérprete em sala de aula? Em caso negativo, por quê?
- 13) Você e o professor intérprete realizam trabalho conjunto na programação das aulas e conteúdos trabalhados?
- 14) Como é a interação de N com os outros alunos?  
 Que benefícios você identifica que os outros alunos podem ter ao conviver com um aluno com necessidade educacional especial?  
 Ele apresenta alguma dificuldade no processo de aprendizagem dos conteúdos? Quais?  
 Há alguma matéria na qual ele tenha mais facilidade? Quais?  
 Em sua opinião, quais aspectos facilitam a inclusão desse aluno na escola?  
 Quais aspectos você acredita que precisam ser modificados para favorecer a inclusão desse aluno?
- 15) Como é a participação da família de N no processos de ensino aprendizagem?
- 16) Como tem percebido a evolução de N e quais são as suas expectativas em relação à seu desenvolvimento?
- 17) Quais desafios você identifica no processo de inclusão de N?
- 18) Algo mais a acrescentar?

## APÊNDICE 2: ENTREVISTA REALIZADA COM A AVÓ:

- 1) Qual é o seu nome e idade?
- 2) Qual o grau de parentesco com N?
- 3) Qual o seu grau de instrução?(veja uma forma de fazer essa pergunta sem que ela se sinta aviltada).
- 4) Há quanto tempo está como responsável por N?
- 5) Como vocês souberam que ele era uma criança surda?
- 6) Como a família lidou com isso?
- 7) Como foi a inserção de N na escola após o diagnóstico? Que idade ele tinha?
- 8) A criança N compreende a linguagem oral, faz uso de leitura labial ou LIBRAS?
- 9) Em sua opinião, a criança apresenta conhecimento e desempenho esperados para o ano escolar em que se encontra?
- 10) A senhora tem conhecimento de quais recursos materiais estão disponíveis na sala de aula para auxiliar o processo de aprendizagem de N?
- 11) Sabe se são feitas adaptações nas aulas para melhor atender N?
- 12) N conta com a assistência de um professor intérprete em sala de aula? Em caso negativo, a escola deu alguma justificativa?
- 13) Como é a sua relação com o professor de N?
- 14) Como é a interação de N com os outros alunos?  
Que benefícios você identifica que os outros alunos podem ter ao conviver com um aluno com alguma necessidade educacional especial?  
Ele apresenta alguma dificuldade no processo de aprendizagem dos conteúdos? Quais?  
Há alguma matéria na qual ele tenha mais facilidade? Quais?  
Em sua opinião, quais aspectos facilitam a inclusão desse aluno na escola?  
Quais aspectos você acredita que precisam ser modificados para favorecer a inclusão de N?
- 15) A família auxilia N nas atividades escolares?
- 16) Quais são as suas expectativas em relação à seu desenvolvimento?
- 17) Qual é o maior desafio que a senhora enfrenta no processo de escolarização de N?
- 18) Algo mais a acrescentar?

## ANEXOS

## ANEXO 1: ACEITE INSTITUCIONAL



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**Aceite Institucional**

O (A) Sr./Sra. \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela instituição*),  
 da \_\_\_\_\_ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 de responsabilidade do(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_,  
 aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de  
 Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de  
 Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre \_\_\_\_\_.

O estudo envolve a realização de \_\_\_\_\_ (*entrevistas,  
 observações e filmagens etc*) do atendimento \_\_\_\_\_ (*local na  
 instituição a ser pesquisado*) com \_\_\_\_\_ (*participantes da pesquisa*). A  
 pesquisa terá a duração de \_\_\_\_\_ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em \_\_\_\_\_ e  
 término em \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela  
 instituição*), \_\_\_\_\_ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da  
 instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em  
 especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição  
 coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos  
 sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e  
 bem-estar.

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (data).

\_\_\_\_\_  
 Nome do (a) responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

## ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB**

**Polo:** \_\_\_\_\_

**Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a)** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Carta de Apresentação**

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S<sup>a</sup> o(a) cursista pós-graduando(a) \_\_\_\_\_ que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição de Vossa Senhoria para mais esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar:  
**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diva Albuquerque Maciel**

## ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre O Processo de Inclusão Escolar de uma Criança Surda de Etnia Cigana. Assim, gostaria de solicitar sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe do estudo.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação de seu(sua) filho(a) no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu(sua) filho(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pai/Responsável pelo Aluno

Nome do Pai/Responsável: \_\_\_\_\_

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional): \_\_\_\_\_

## ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre O Processo de Inclusão Escolar de uma Criança Surda de Etnia Cigana. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Participante Voluntário

Nome do Participante Voluntário: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional): \_\_\_\_\_

## ANEXO 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre O Processo de Inclusão Escolar de uma Criança Surda de Etnia Cigana. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Professor

Nome do Professor: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional): \_\_\_\_\_