



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE FÍSICA E MATEMÁTICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

**SAMARA CRISTINA DO NASCIMENTO AZEVEDO**

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS SURDOS NO ENSINO PRESENCIAL  
E REMOTO: UMA REVISÃO DA LITERATURA**

**CUITÉ - PB**

**2022**

SAMARA CRISTINA DO NASCIMENTO AZEVEDO

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS SURDOS NO ENSINO PRESENCIAL  
E REMOTO: UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Monografia apresentada à Banca Examinadora,  
como exigência parcial à conclusão do Curso de  
Licenciatura em Matemática, da Universidade  
Federal de Campina Grande Campus Cuité.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Esp<sup>a</sup>. Alda Leaby Oliveira de Araújo Caetano

**CUITÉ – PB**

**2022**

A994d Azevedo, Samara Cristina do Nascimento.

Desafios enfrentados por alunos surdos no ensino presencial e remoto: uma revisão da literatura. / Samara Cristina do Nascimento Azevedo. - Cuité, 2022.  
68 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Educação e Saúde, 2022.

"Orientação: Profa. Esp. Alda Leaby Oliveira de Araújo Caetano".  
Referências.

1. Educação inclusiva. 2. Alunos surdos. 3. Pandemia - ensino remoto. 4. Alunos surdos - ensino remoto. 5. Alunos surdos - ensino presencial. Língua Brasileira de Sinais - intérpretes. I. Caetano, Alda Leaby Oliveira de Araújo. II. Título.

CDU 376(043)

SAMARA CRISTINA DO NASCIMENTO AZEVEDO

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS SURDOS NO ENSINO PRESENCIAL  
E REMOTO: UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Monografia apresentada à Banca Examinadora,  
como exigência parcial à conclusão do Curso de  
Licenciatura em Matemática, da Universidade  
Federal de Campina Grande Campus Cuité.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Esp<sup>a</sup>. Alda Leaby Oliveira de Araújo Caetano  
(Orientadora)

---

Prof. Esp. Hoverdiano Cesar Pereira Caetano  
(Membro da Banca)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glageane da Silva Souza  
(Membro da Banca)

**CUITÉ - PB**

**2022**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha filha Luna Maria, ao meu marido Israel Júnior, minha mãe Rosidalva Emilia, meu pai Sandro Andrade, meu irmão Sandro Filho, minha cunhada Suenia Emanuely, meu sobrinho Gael Levi, meus afilhados Ana Luiza e João Pedro, a minha comadre Daiane Roque e sua família, a minha segunda mãe Francisca, e a todos os meus amigos e professores por sempre estarem ao meu lado!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por toda ajuda desde o início, a meu pai Sandro Andrade, minha mãe Rosidalva Emilia, meu irmão Sandro Filho, minha cunhada Suenia Emanuely, meu sobrinho Gael Levi, meus afilhados Ana Luiza e João Pedro, minha comadre Daiane Roque e sua família. Sem vocês esse sonho não teria se concretizado. Muito obrigada! Amo vocês.

A minha filha Luna Maria por me transformar numa mulher forte e ser meu combustível diário para não desistir. Com seu nascimento, eu renasci como uma mulher duas vezes mais forte e determinada, cada conquista minha vai ser inspirada em você, meu grande amor.

Ao meu marido Israel Júnior por toda dedicação, compreensão e incentivo diário. Obrigada por não me deixar desistir e por tudo que fez e faz por mim. Sem você meu sonho já teria deixado de existir. Muito obrigada por acreditar em mim, e por ser fonte de inspiração em minha vida. Amo você!

Ao meu amigo Leandro da Costa por desde o início ser uma pessoa que nunca soltou minhas mãos, esteve comigo em todos os momentos da minha vida acadêmica e pessoal, um irmão para vida. Agradeço também aos meus amigos Eduardo Pinto por sempre ter me ajudado e me ensinado com muita dedicação e paciência, a Marcos Vagner, André Macêdo, Anderson Souza, Marcos Sérgio, William Silva, Filipe, Ariana, Maria Claudia, Eduardo, Mayara, Jany Santos, Paula Fonseca, Francisca, Zenilda, Ariadna Fernanda, Luara e outros, por toda contribuição na minha vida acadêmica e pessoal, vocês são pessoas incríveis e muito especiais para mim.

Ao meu professor Fábio Medeiros por tudo que fez por mim, além de professor, um grande amigo. Agradeço também às professoras Márcia Cristina e Giselia que foram pessoas iluminadas em minha vida pessoal e acadêmica, aos meus professores Clebson Huan, Anselmo, Leonardo, Justino, Marciel, Glageane, Heron, Aluizio, Vlademir, Maria de Jesus, Jaqueline Lixandrão, Jorge, Vera, Célia Maria, Aluska, Fabíola e outros, gratidão por todos os ensinamentos.

A minha orientadora, professora e amiga Alda Leaby, muito obrigada por todos os ensinamentos e incentivos, você é um ser humano de muita luz, e sem você este trabalho não teria se concretizado.

A UFCG e a CAPES pelas bolsas, pois sem elas não teria conseguido permanecer estudando.

Enfim, sozinha eu não teria conseguido chegar até aqui, sem vocês esse sonho não teria se concretizado, minha gratidão a cada um de vocês.

## EPÍGRAFE

*“Se os fatos não se encaixam na teoria, modifique os fatos.” (Autor desconhecido)*



## RESUMO

Os desafios enfrentados por alunos surdos no ensino presencial e remoto: uma revisão da literatura, pode ser entendido como a ausência de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais nas instituições de ensino, e a ineficiência na inclusão. O objetivo deste estudo é realizar uma revisão da literatura com base em materiais publicados nos últimos 2 anos sobre o tema, com foco no ensino remoto. Para essa revisão, foi realizada uma busca por artigos, livros, monografias e matérias de sites nas bases de dados Google Acadêmico e Google Chrome. As buscas ocorreram nos meses de fevereiro de 2022, e as palavras-chave utilizadas na busca foram: ensino remoto para alunos surdos + ensino para alunos surdos na pandemia. De acordo com os achados da literatura, os resultados obtidos nos estudos demonstram que além dos desafios que já existiam antes da pandemia, surgiram novos desafios ou os que já existiam, se agravaram. Dessa forma, pode ser concluído que muitos são os desafios na educação para os alunos surdos no Brasil, a inclusão desses ainda precisa de adaptações para ter melhorias nas instituições de ensino, pois, independentemente de suas necessidades, todos têm direito a ter uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Pandemia; Ensino remoto; Alunos surdos.

## **ABSTRACT**

The challenges faced by deaf students in face-to-face and remote teaching: a literature review, can be understood as the absence of Brazilian Sign Language interpreters in educational institutions, and the inefficiency in inclusion. The objective of this study is to carry out a literature review based on materials published in the last 2 years on the topic, focusing on remote teaching. For this review, a search was carried out for articles, books, monographs and articles from websites in the Google Scholar and Google Chrome databases. The searches took place in February 2022, and the keywords used in the search were: remote teaching for deaf students + teaching for deaf students in the pandemic. According to the findings in the literature, the results obtained in the studies demonstrate that in addition to the challenges that already existed before the pandemic, new challenges have arisen or those that already existed have worsened. In this way, it can be concluded that there are many challenges in education for deaf students in Brazil, the inclusion of these still needs adaptations to have improvements in educational institutions, because, regardless of their needs, everyone has the right to have an education of quality.

**Keywords:** Pandemic; Remote teaching; Deaf students.

**LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1: ..... 51**

## LISTA DE SIGLAS

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EE - Educação Especial

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

EI - Educação Inclusiva

NEE - Necessidade Educacional Especial

LOF - Leitura Orofacial

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

FM - Frequência Modulada

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

(AASI) - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA</b>	<b>15</b>
<b>REVISANDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM RELAÇÃO AO ALUNO SURDO</b>	<b>28</b>
<b>EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b>	<b>38</b>
<b>DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO REMOTO POR ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA</b>	<b>49</b>
<b>RESULTADOS</b>	<b>55</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIA</b>	<b>60</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O tema desta monografia percorre sobre desafios enfrentados por alunos surdos no ensino presencial e remoto. Buscamos entender como funciona o ensino presencial para alunos surdos, e diante o atual quadro que se encontra o mundo em pandemia, como ficou o ensino para surdos no formato remoto, sabendo que em sua grande maioria não é atendido os seus direitos, como por exemplo, o de ter um intérprete. Segundo Cassiano (2017), apesar da conquista dos surdos da promulgação da Lei 10.436, na prática, a lei ainda não funciona, pois entende-se que a existência de uma determinação não muda de hora para outra o pensamento e valores das pessoas. Temos como principal objetivo realizar uma revisão da literatura com base em materiais publicados nos últimos 2 anos sobre o tema, com foco no ensino remoto.

Justificamos a escolha desse tema, como forma de compreender como funciona o ensino para alunos surdos nas escolas regulares, entender como deveria ser atendidos os direitos – posteriormente estaremos vendo as Leis que amparam esses alunos e que, se realmente fossem aplicadas, a educação de fato seria inclusiva - desses alunos e como está sendo hoje o ensino para alunos surdos através do ensino remoto.

Como nossa pesquisa é teórica - pois diante a pandemia não poderemos fazer uma análise prática dentro da sala de aula – iremos nos basear em artigos, teses e livros produzidos recentes que nos dê um bom embasamento para discorrer sobre o tema. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma revisão da literatura sobre o tema proposto, poderia contribuir com a solução dos desafios enfrentados por alunos surdos, uma vez que as revisões têm a função de possibilitar uma análise sobre um determinado assunto a partir de diferentes perspectivas, auxiliando em sua compreensão, como esclarece Rother (2007).

Embora esse tema seja muito relevante em nosso cenário atual conforme apresentado no estudo de Simões (2020), até o momento foram encontrados poucos trabalhos que discutam esse assunto sob o ponto de vista teórico e contextual, compilando as informações mais importantes sobre ele, Silva e Souza (2020).

Dessa maneira, se fosse realizada uma revisão da literatura sobre o tema do nosso trabalho, isso contribuiria com a ampliação dos conhecimentos dos leitores sobre essa temática específica, pois as revisões tem a função de preencher as

lacunas existentes na literatura através da combinação de diferentes pesquisas bibliográficas, segundo Cordeiro (2007). O que justifica a realização deste trabalho, pois a função dele é sumarizar as principais descobertas científicas sobre o tema proposto e apresentar os resultados obtidos para uma análise aprofundada sobre o assunto.

Nossa pesquisa será baseada nos estudos de vários autores, livros, revistas, monografias, artigos científicos produzidos recentes que possam nos encaminhar para concluirmos com êxito o objetivo deste trabalho. Ao final, iremos fazer um levantamento de dados de artigos produzidos durante a pandemia sobre o ensino remoto para surdos, assim, conseguiremos compreender os desafios enfrentados pelos alunos surdos durante o ensino remoto.

Assim, como metodologia do nosso trabalho, iremos utilizar a pesquisa bibliográfica, recorrendo a vários autores que discutem a inclusão, os desafios enfrentados por surdos nas escolas durante o ensino presencial até o atual cenário de ensino remoto, e o ensino para alunos surdos. Também iremos utilizar livros, revistas científicas e outros trabalhos desenvolvidos com temáticas semelhantes.

Vamos organizar nossa pesquisa em cinco (5) momentos, são eles:

Primeiro momento se trata da introdução, na qual detalhamos os objetivos, justificativa e problemática da nossa monografia.

No segundo momento iremos fazer um breve histórico sobre a Educação Especial desde a Era Moderna até meados de 1950, e também sobre a Educação Inclusiva.

No terceiro momento falaremos sobre as leis da Legislação Brasileira para alunos surdos.

No quarto momento falaremos sobre as primeiras escolas presenciais e o acesso de surdos nessas escolas no Brasil, também iremos discorrer sobre os recursos metodológicos para o ensino presencial.

No quinto momento iremos discorrer sobre como funciona o ensino para alunos surdos nas escolas públicas regulares atualmente com a pandemia e os desafios enfrentados, visando analisar os resultados desse breve levantamento de dados.

## 2. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Neste capítulo, iremos discorrer sobre a Educação Especial e Inclusiva ao longo dos anos, desde a Era Moderna até meados de 1950, para que possamos entender o processo da Educação Inclusiva dos dias atuais.

No estudo desse tema de pesquisa é considerável abordarmos os distintos conceitos da pessoa com deficiência no decorrer da história. As pessoas com deficiência, consideradas “diferentes” na antiguidade até os dias atuais, são marcadas pela exclusão social e têm consigo as marcas da rejeição, muitas vezes rejeitados até no próprio lar.

De acordo com Castro (2018), as pessoas com deficiência, por muito tempo, foram consideradas como pessoas fora dos padrões normais pela ótica da histórico-cultural, que desde sempre ditou regras/critérios para a sociedade ter uma normalidade. Muitos termos foram empregados para detectar pessoas com deficiência e cruzaram décadas procurando assumir um sentido na busca da superação de preconceitos e exclusões.

Assim, segundo Castro (2018), durante muito tempo foi empregado o termo “retardo mental”, ainda presente nos mais importantes códigos de classificação de doenças. Já durante a década de 1960 as pessoas com deficiência ou com retardo mental eram chamadas de “indivíduos excepcionais”, referindo-se a pessoas especialmente talentosas, com uma tentativa de atribuir um sentido positivo aos indivíduos, superando assim as atitudes preconceituosas.

Continuou o ciclo, em pouco tempo novos termos vieram à tona, como, pessoas especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais, ou especiais, como até hoje podemos ver no cotidiano. Todos esses termos têm, por fim, o mesmo intuito de apagar o sentido da deficiência.

Assim, a autora Pan, em uma de suas obras, ressalta:

As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiagem valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradas de novas formas, veladas de exclusão. (PAN, 2008, p. 28).

Para iniciarmos nossa discussão sobre a Educação Especial (EE) até a Educação Inclusiva (EI), precisamos conhecer um pouco de como se deu o convívio das pessoas com deficiência ao passar dos tempos.

Para Mazzotta (1999), a Educação Especial é definida como:



A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida (Mazzotta, 1999, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, no seu Art. 58, do capítulo V, trata da Educação Especial, complementa e amplia a definição:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e que, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, e que, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 18).

Para a compreensão do real significado da Educação Especial, é necessário ampliar-se as definições e, assim, entender-se todas as ações a serem realizadas decorrentes dos objetivos propostos. Sabe-se que à Educação Especial cabe o atendimento às necessidades educacionais formais do aluno que:

Por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL/SEESP, 1994, p. 13).

Ainda, segundo a Seesp (1994), a Educação Especial é:

Um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores do ensino. Sob o enfoque sistêmico, a Educação Especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (Seesp, 1994, p. 17).

Assim, a Educação Especial deve ser vista como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Essa modalidade de educação é considerada um conjunto de recursos

educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Considerando que a discussão sobre Educação Inclusiva no Brasil ganhou forças no final da década de 80, mais tarde em outros países, quando os alunos com deficiência começaram a frequentar as escolas regulares – pois até então ainda era muito comum as escolas especiais para alunos com deficiência – tinha-se a perspectiva de incluir e possibilitar a aprendizagem a partir das interações sociais dentro da escola.

Segundo Mantoan (2006),

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (MANTOAN, 2006, p. 1).

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas.

Nessa perspectiva, Sartoretto afirma que:

Uma nova escola é perfeitamente possível, porque muitos são os professores que, apoiados pelas famílias e assessorados por seus diretores e supervisores, estão acreditando em outros modos de pensar a educação e de fazê-la acontecer na sala de aula, em que cada um tem a sua identidade respeitada e velhas práticas possam ser transformadas em novas oportunidades de aprendizagem, para todos os alunos, mais ou menos deficientes. (Sartoretto, 2006, p.81).

Neste mesmo contexto, seguindo o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Os alunos são assegurados quanto a adaptação das escolas para receber os mesmos, possibilitando verdadeiramente uma atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. (BRASIL, 1998, p.31).

Assim, conforme o Art. 3º da resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Este documento entende que por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais,

em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.1).

De acordo com a declaração de Salamanca (1994):

Compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino "e endossando a estrutura de ação em educação especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados" (Salamanca. Espanha, 1994).

Muitas pessoas nascem com algum tipo de deficiência e outras, por diversos motivos, tornam-se pessoas com deficiência ao longo de suas vidas, sendo as mais conhecidas: deficiência intelectual, física, auditiva, visual, e as deficiências múltiplas.

Demarcar a evolução do conceito de EE e conhecer as diferentes maneiras de convivência entre as pessoas em cada época é entender que a visão sobre deficiência é social e historicamente construída.

Segundo Corrêa (2010):

Em cada momento, ao longo dos séculos, aquele que tem alguma necessidade especial foi visto de uma determinada forma. Isso porque, de acordo com a cultura em que vivemos, com as informações de que dispomos, com nossas crenças e convicções, de acordo também com nossa religiosidade e com o nosso entendimento sobre a deficiência, explicamos, agimos e, principalmente, justificamos nosso comportamento em relação às pessoas consideradas, por algum motivo, diferentes. (Corrêa, 2010, p.10).

Entendemos assim que a discriminação e o preconceito estiveram sempre presentes no convívio das pessoas com deficiência. Rogalski (2010) mostra em sua tese diversas formas de tratamento que cada época dispensou aos deficientes.

Iniciaremos no final da Idade Média e início da Era Moderna, onde temos um marco da *Inquisição Católica* - Antigo tribunal eclesiástico instituído para investigar e punir crimes contra a fé católica (séculos XIV, XV, XVI) - que sacrificou centenas de milhares de pessoas entre loucos, adivinhos, deficientes mentais ou considerados endemoniados, segundo Ferreira (2011).

Não há na literatura sobre a Educação Especial, um encadeamento cronológico que pontua as conquistas alcançadas no convívio, nas posturas, nas formas de atendimento e na escolarização das pessoas com deficiência.

Segundo Corrêa (2010), no século XVI, os médicos *Paracelsus* (1493 - 1541) e *Cardano* (1501 - 1576) começaram a defender a ideia de que os portadores de deficiência mental eram um problema médico e que isso acontecia por uma fatalidade hereditária ou congênita, passando a chamá-los de cretinos, de idiotas ou

amentes, não acreditando que pudessem ser educados ou recuperados. Segundo eles, caberia aos médicos, e não ao clero, a decisão sobre a vida e o destino dessas pessoas.

A importância de Paracelso está em sua obra *Sobre as Doenças que Privam os Homens da Razão*, publicada em 1567. A obra traz, pela primeira vez, uma autoridade reconhecida da medicina fazendo a consideração médica de um problema que, até então, era tratado como teológico e moral.

De acordo com Canziani (1993), quase cem anos depois, no século XVII, as instituições religiosas começaram a oferecer assistência aos deficientes. Mais ou menos na mesma época, por volta de 1650, em Londres, Thomas Willis descreveu, pela primeira vez, a anatomia do cérebro humano e afirmou que a idiotia e outras deficiências eram produto de alterações na estrutura do cérebro. Esse evento deu início a uma mudança na visão sobre os distúrbios apresentados pelos deficientes mentais. A abordagem deixou de ser ética e humanitária, até mesmo fanático-religiosa, dando lugar aos argumentos científicos.

Segundo Brown (1993) no começo do século XIX, Itard iniciou o atendimento aos débeis ou deficientes mentais, utilizando métodos sistematizados. Ele trabalhou durante cinco anos com Victor – uma criança de 12 anos, selvagem, capturada na floresta de Aveyron, no sul da França, conhecida como a selvagem de Aveyron. Itard pode ser considerado o criador de uma educação especial para deficientes mentais.

O Abade de L'Épée foi o fundador da primeira instituição especializada em “surdos-mudos”<sup>1</sup> (Paris, 1770). Ele também inventou o método de sinais, destinado a complementar o alfabeto manual utilizado para designar muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos. Publicou, entre outras obras, *A Verdadeira Maneira de Instruir Surdos e Cegos*, em 1776, de acordo com Mazzotta (1999).

Para Mazzotta (1999) os trabalhos do Abade de L'Épée e a grande projeção de suas obras influenciaram muitas pessoas. Entre elas, o inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinicke (1729-1790) que fundaram, em seus respectivos países, institutos para a educação de “surdos-mudos”. Heinicke inventou o chamado método oral para ensinar os “surdos-mudos” a ler e a falar a partir dos movimentos dos lábios, que hoje é denominado “leitura labial” ou “leitura

---

<sup>1</sup> Essa e outras terminologias utilizadas no trabalho são ultrapassadas e estão sendo citadas por se tratar de uma revisão da literatura. Os termos corretos são surdos ou pessoas com deficiência.

orofacial”. Este método se opõe ao método de sinais de L’Epée e, desde aquela época, já se discutia a validade de um em detrimento do outro.

Em todos os tempos e em diferentes sociedades, a despeito dos avanços alcançados e dos novos conhecimentos com o advento da ciência a partir do século XVIII, a grande maioria da população ainda não tinha acesso às informações e às novas concepções acerca da deficiência, suas causas e os tipos de escolarização mais adequados. Acresça-se a isso o consenso pessimista, como chamou Mazzotta (1999), fundamentado principalmente na idéia de que a condição de “incapacitado”, “invalidado” e “deficiente” era uma condição imutável.

Na evolução nas Américas, a primeira escola pública para surdos foi estabelecida em 1817, em Connecticut, nos Estados Unidos. No Canadá, foi fundada em Montreal, em 1848, uma escola para meninos “surdos-mudos”. A importância do fato se deve ao despertar da sociedade para a obrigação do Estado com a educação dos portadores de deficiência (Mazzotta, 1999, p. 11).

Segundo Sasaki (1997), as primeiras classes especiais datam de 1896. Em Providence, foi instalada uma classe para deficientes mentais, e em Chicago (1900), foi criada uma classe para cegos e uma classe para crianças aleijadas em uma escola pública.

A autora Corrêa (2010) relata que por iniciativa de um pai de uma criança com paralisia cerebral, em 1940, o jornal Times, de Nova York, publicou um anúncio que levou à criação de uma organização para essas crianças. Nesta organização, os pais levantaram fundos para os centros de treinamento e pesquisa, estimulando as iniciativas do governo no sentido de criar uma legislação que proporcionasse os recursos necessários às demandas.

Ainda de acordo com Corrêa (2010) a evolução da Educação Especial foi marcada por grandes avanços no campo da Medicina (na compreensão das deficiências) e no campo da Pedagogia (nos métodos utilizados e nas formas de escolarização do deficiente).

Assim, podemos entender que a trajetória da Educação Especial da Era Moderna até o século XIX, apesar do desconhecimento e do preconceito, iniciativas isoladas de estudiosos, que acreditam na potencialidade do indivíduo deficiente como uma pessoa com direitos e singularidades que precisava ser educado, favoreceram as conquistas neste campo.

No final do século XIX, o retrato da educação no Brasil era desolador. Segundo Corrêa (2010) o altíssimo índice de analfabetismo e a escassez de escolas para as classes populares dificultavam qualquer iniciativa para a escolarização das pessoas com necessidades especiais. A primeira forma de atendimento escolar para pessoas com necessidades especiais foi uma instituição especializada particular no Brasil destinada aos deficientes físicos, em 1600, em São Paulo.

Segundo Moura (2016), a organização de serviços para os deficientes cegos, mentais, surdos ou físicos começou ainda no século XIX. Alguns brasileiros, inspirados na experiência de educadores da Europa e dos Estados Unidos, e por iniciativa própria, uma vez que as iniciativas oficiais eram mínimas, começaram a ter interesse pelo atendimento dos deficientes.

De acordo com Castro (2018) a evolução na forma de atender às diferentes necessidades especiais e a inclusão dessa educação (dos excepcionais, deficientes) na política educacional brasileira ocorreram mais ou menos de forma simultânea, por volta de 1950, observadas as suas peculiaridades.

A história sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência, tem como pressuposto a Declaração Universal dos Direitos Humanos - essa declaração foi assinada em 1948 com o intuito de garantir os direitos humanos, com base na igualdade formal, respeitando a pessoa como sujeito, com suas peculiaridades, além de conjugar o valor de liberdade ao valor da igualdade, pois ambas são intrínsecas e inseparáveis - de 1948 que assegura em seu art.1º: [...] que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4).

Nota-se que o objetivo da política inclusiva, diz respeito, a constituição de contextos sociais inclusivos, ou seja, na escola ou em qualquer outro ambiente social, desde que as pessoas com deficiência tenham as mesmas possibilidades que as demais, especialmente, acesso à educação. Para que isso ocorra, faz-se necessário que a identidade pessoal e social do sujeito seja respeitada, pois essa é construída por meio das relações sociais entre os sujeitos ao longo de sua vida. Assim,

[...] a consciência do direito de construir uma identidade própria e de reconhecimento do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias com vistas à busca da igualdade. (BRASIL, 2004, p.8).

Para Karagiannis, Stainback, Stainback (1999), a equidade de direitos deve ser relativa, isto é, deve estar de acordo com as diversas necessidades que um sujeito possa apresentar, além de suas peculiaridades que também devem ser respeitadas, para que assim, ele possa usufruir de todas as oportunidades existentes, já que esta constitui o direito de igualdade perante os outros cidadãos.

Às pessoas com alguma deficiência não era ensinado nenhuma educação moral ou científica adaptada às suas Necessidades Educacionais Especiais ou mesmo um ofício para ocupar o tempo ocioso, pois eles eram considerados seres excepcionais: “Ser um excepcional, é ser raro ou incomum. O bizarro, o invulgar e o inesperado atraíram a atenção e têm, frequentemente, despertado temor e espanto.” (TELFORD, 1974, p.19).

Segundo Telford (1974), os sujeitos com deficiência eram ignorados pela sociedade, desprezados e tratados como seres não pertencentes às sociedades daquele período. Como categorias separadas de pessoas, eram consideradas possuidoras de traços e características que as tornavam fundamentalmente diferentes do tipo corrente de humanidade.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), iniciou-se um novo período, a fim de encontrar alternativas para tratar as pessoas com deficiência. O intuito principal era desinstitucionalizar as pessoas com deficiência e dar-lhes condições para serem educadas fora de internatos. Para Karagiannis, Stainback, Stainback (1999), inicia-se aí o Paradigma de Serviços.

Nessa dimensão, a educação especial, particularmente, as classes especiais, passaram a se expandir. Elas existiam, “nos porões” das escolas regulares, escondidas de tudo e de todos e sem razões humanitárias para a melhoria do tratamento destinado às pessoas com deficiência e indesejadas pela sociedade, porque deveriam ficar isoladas, fora do convívio com as outras crianças ditas “normais” para que as primeiras “não se contaminarem com seu comportamento inadequado, com seus maneirismos” (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 8).

Sendo assim, ainda conforme Karagiannis, Stainback; Stainback (1999) os docentes do ensino regular acreditavam que os professores tinham uma habilidade especial para tal ofício. Os professores "especializados" eram considerados como uma categoria à parte e, supostamente, os professores do ensino regular não poderiam assumir nenhuma criança deficiente, muito menos uma sala que houvesse

uma delas presente na escola regular. Por isso, nessa época, foram criados prédios separados da escola regular para os alunos da educação especial, no mesmo local, isto é, no mesmo terreno que a escola ocupava fisicamente, mas um pouco mais distante do prédio dos alunos “normais,” para não influenciá-los quanto ao comportamento estranho que essas crianças apresentavam.

Ainda conforme os autores citados, dentre as décadas de 1950 e 1960 houve um significativo aumento e utilização das classes especiais nas escolas públicas, principalmente, nas estaduais, onde os alunos com necessidades educacionais especiais ficavam integrados com os alunos do ensino regular, mas somente durante o recreio.

Segundo Mittler (2003), o primeiro país a implantar em 1971 o “modelo” de inclusão foi a Itália, em suas escolas de ensino regular público. Essa inclusão surgiu com o movimento revolucionário conhecido como: “Psiquiatria Democrática” inspirada pelo professor Franco Basaglia, em Trieste (Itália), foi a primeira nação a instituir os primórdios da inclusão e a base legal para a sua implementação.

A base legal para integração foi estabelecida pela Lei 118/1971, a qual foi decidida que a educação compulsória deveria acontecer no sistema regular de ensino, exceto para crianças que sofrem de comportamento mental ou físico graves, que tornem a educação regular difícil ou impossível. (MITTLER, 2003, p. 52).

Ao final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, inúmeros alunos, dentre eles, muitos surdos, começaram a ser incluídos em classes do ensino regular, aliás, até alunos com deficiências mais graves (deficiência mental severa, física e autismo) passaram também a receber apoio da União. Os benefícios concedidos pela União passaram a ser atendidos pelas escolas regulares de seus próprios bairros.

Perante as estatísticas referentes às décadas de 1960, 1970 e 1990, Mittler (2003), ressalta que as matrículas nas escolas inclusivas diminuíram consideravelmente para 11%, enquanto na educação especial aumentaram em 78% no mesmo período. Isso aconteceu, devido aos aumentos dos encaminhamentos de crianças com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Esse quadro de estimativas não mudou muito, durante os anos precedentes, há somente uma diferença quanto ao padrão da inserção de alunos com N.E.E, em outros estados da América do Norte, especificamente, nos Estados Unidos.

Apesar deste quadro nacional geral, o padrão de colocação dos alunos com deficiência não é o mesmo entre os vários estados. Há estados como Iowa, New Hampshire, Rhode Islande, South Dakota e Texas, em que existem concomitantemente práticas contraditórias promovendo tanto a exclusão quanto a inclusão. Há também estados



que têm feito um progresso substancial rumo à inclusão, como Idaho, North, Dakota, Oregon e Vermont. (KARAGAMIS; STAINBACK, STAINBACK, 1999, p.42).

Esse momento foi caracterizado pelo Paradigma de Serviços, que tinha como intuito preparar o sujeito com deficiência para ser integrado socialmente, nesse caso, na escola do ensino regular, deixando as instituições segregativas para conviver numa sociedade mais inclusiva, em meio às crianças de sua mesma faixa etária.

O movimento da inclusão, ganhou um ímpeto sem precedentes, no início da década de 1990, com a Declaração de Jontien, Conferência Mundial de Educação para Todos, no qual o Brasil entre outras nações participaram.

Nessa declaração, há o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem. Esse plano foi elaborado por representantes de vários governos, organizações internacionais e organizações não-governamentais (ONGs), enfim, por todos aqueles organismos comprometidos com a educação. Com o objetivo de implementar três níveis de ações: a ação direta em cada país, a cooperação entre grupos de países que tenham interesses em comum e a cooperação multilateral e bilateral da comunidade mundial participante de tal movimento. Para a América Latina, foi estabelecido um Plano de Ação que acontece há mais de dez anos, com a parceria da UNESCO.

A Declaração de Jontien, abrange em seus artigos contribuições extremamente importantes para a eficácia do ensino-aprendizagem, como no Art.1º:

Essas necessidades básicas compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (a escrita e leitura, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) [...] (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.4).

A Declaração de Jontien, é a primeira a incluir os sujeitos com deficiência e tratar de seus direitos, como no Art.3 inciso V.

As necessidades básicas dos portadores de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.5).

O tema principal desse artigo, é sobre a equidade de oportunidades para reduzir as desigualdades entre os povos de cada nação. Especificamente no Art.5 trata sobre ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e, ainda, no mesmo Art.5 inciso III complementa que:

Programas complementares alternativos podem satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 6).

Cabe então ao estado, garantir a educação básica e programas complementares que atendam às necessidades educacionais especiais, dos alunos incluídos no ensino regular ou em escolas de educação especial. A partir dessa declaração, estavam postas as bases de um novo modelo, denominado Paradigma de Suportes.

Este paradigma, tem como principal fator, o respeito à diversidade, especificamente, às NEE do educando, a fim de garantir sua inclusão em todos os âmbitos da sociedade, inclusive, na escola; fornecendo e preparando todos os equipamentos necessários para dar suporte às suas necessidades educacionais especiais, independente de sua deficiência ou outro comprometimento que dificulte seu acesso ao ensino regular.

Mais tarde, em 1994 uma nova linha de ação em defesa dos sujeitos com deficiência foi votada na Espanha, a partir da Declaração de Jontien de 1990. Elaborou-se então, a Declaração de Salamanca. Seu objetivo, foi definir uma política sobre as organizações internacionais, nacionais e não-governamentais, partindo do princípio, que as pessoas até então excluídas do processo educacional, em especial, as pessoas com deficiência, seriam assistidas por tal declaração. Daí surgiu a terminologia Necessidades Educacionais Especiais. Aponta que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levaram a uma série de desafios para os sistemas escolares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17 - 18).

A Declaração de Salamanca (1994) é a primeira que considera a questão linguística dos deficientes sensoriais, especificamente dos surdos e dos surdos-cegos. Ela assegura a importância das minorias linguísticas, particularmente, à Língua de Sinais, como meio de comunicação para os surdos e para aqueles deficientes que beneficiarem-se dela, mas que seja evidentemente a de seu país e de sua cultura. Aponta ainda, que uma educação mais apropriada para estes, seria a educação especial, ministrada em escolas especiais ou em classes de ensino

comum, mas com apoio intermediário, ou seja, de um intérprete ou instrutor que as auxilie na apropriação da Língua de Sinais, caso estas não a possuam.

Segundo Mittler (2003),

A integração/inclusão, significa tornar as escolas regulares em escolas especiais por meio da transposição das melhores práticas, dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários de imediato. (MITTLER, 2003, p. 30).

Com relação ao ensino-aprendizagem, essa declaração defende a ideia que o conteúdo curricular deve atender às necessidades educacionais dos sujeitos, com o objetivo de participarem efetivamente e plenamente, de acordo, com o seu desenvolvimento, cognitivo, motor ou sensorial.

Após a Declaração de Salamanca (1994) uma nova diretriz acerca da defesa dos direitos das pessoas com deficiência foi proclamada, em 1999, a Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Essa Convenção tem como objetivo proclamar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito e, por isso, devem ser respeitados sem qualquer distinção mesmo se este sofrer de alguma deficiência ou anomalia.

Segundo essa Convenção, o termo deficiência é classificado como uma restrição física, mental ou sensorial, que pode ser permanente ou transitória, dependendo de quando foi adquirido, causado ou agravado pelo ambiente social. No Art.1 o termo discriminação é assim definido:

O termo “discriminação contra as pessoas com deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecede de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiências de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 3).

Segundo essa Convenção em seu Art. 5 §2, os Estados Partes também deverão informar entre as organizações públicas e privadas participantes dessa Conferência, sobre normas e legislações que surgirem ou ocorridas, a fim de diminuir a discriminação contra as pessoas com deficiência. No Art. 6 §1 fica claro que essa Convenção se compromete da seguinte forma:

Para dar acompanhamento aos compromissos assumidos nesta Convenção será estabelecida uma Comissão para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas de Deficiência, constituída por um representante designado por cada Estado Parte. (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 4).

Dentre os artigos que compõem essa Convenção, todos partem da garantia dos direitos humanos, sendo assim, são intrínsecos à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Também se apóiam na Declaração de Jontien e na Declaração de Salamanca. Ambas estão interligadas, devido aos acontecimentos que foram sendo delineados ao longo dos tempos, com as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Dessa forma, o Brasil assinou essa Convenção em 2001 tornando-se um Decreto de nº 3956, de 8 de Outubro de 2001, em que o país se compromete, assim, a eliminar qualquer discriminação contra a pessoa com deficiência e regulamentar ou ajustar qualquer artigo referente a mesma Convenção.

### **3. REVISANDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM RELAÇÃO AO ALUNO SURDO**

É importante analisarmos a legislação brasileira em relação às leis que se referem à educação de pessoas com deficiência e fazermos uma síntese envolvendo os direitos das pessoas com deficiência até afunilarmos e chegarmos às pessoas surdas. Inicialmente, veremos a lei 8069 / 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois a partir desta lei, o ECA foi criado e dispõe sobre a proteção das crianças e adolescentes, refere-se em seu IV Capítulo à educação, assim, veremos apenas o Artigo 54, que é relacionado a nosso trabalho.

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Este artigo faz referência ao dever do Estado de assegurar às crianças e aos adolescentes tais direitos como são esclarecidos nos incisos III e IV, ambos têm propostas inovadoras, como afirma o terceiro inciso, sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, de serem atendidos na rede regular de ensino. E no quarto inciso, esse atendimento pode ser iniciado ainda na Educação Infantil, o que permite sua inclusão desde sua mais recente idade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), documento do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, intitulado aos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais de 1999. Este documento foi criado tendo em vista esta finalidade, ou seja, para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e, supostamente, para adequar os conteúdos curriculares relacionados à série correspondente em que o aluno esteja, de acordo, com sua necessidade educacional.

Nesse documento, é visto que oferece às pessoas com deficiência várias estratégias inovadoras que ajudam em sua inserção escolar, como por exemplo, a adaptação curricular conforme as necessidades do aluno com surdez, devido ao

grau e/ou a perda auditiva, comprometendo assim sua aprendizagem, pela ausência de uma língua que seja à base de sua comunicação.

Existem diversas adequações, mas analisaremos apenas algumas referentes ao aluno surdo. As adaptações relativas ao currículo da classe são:

A relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, 54 sistemas braille, sistema bliss ou similares, etc). As metodologias, as atividades e os procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão. (BRASIL, 1999).

A primeira adaptação é sobre a dificuldade de comunicação existente entre o aluno surdo e o professor, além de estabelecer a necessidade de usar a LIBRAS, tendo em vista que essa é a primeira língua do surdo. Já a segunda está relacionada à metodologia de ensino a ser adotada pelo professor, mas, dependendo do grau de compreensão do aluno e da comunicação que ele utiliza, no caso, a LIBRAS.

As adaptações de acesso ao currículo são: “adotar sistemas de comunicação alternativos para alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino - aprendizagem e na avaliação)” (BRASIL, 1999).

O aluno surdo está incluído nesse sistema de comunicação alternativa, pois, por vezes, ele é impedido de se comunicar oralmente por não dominar a Língua Portuguesa na modalidade oral, a não ser pelo uso da LIBRAS, mas é importante termos em mente que o inverso é muito mais comum. Sistemas alternativos como a Língua de Sinais podem ser considerados obstáculos na inclusão do surdo, quando não há intérpretes para acompanhar o aluno surdo no ensino regular e o professor geralmente não sabe a Língua de Sinais, pois, apesar de hoje ser uma disciplina obrigatória nos cursos da área da educação, a mesma é ministrada em curto período e os alunos perdem a prática.

Temos também as adaptações de recursos de acesso específico ao aluno surdo,

Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos e específicos; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc; posicionamento do aluno na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (BRASIL, 1999).

Com isso, baseado nos estudos de Morgado (2013), que diz que tentamos minimizar os efeitos e/ou as consequências da deficiência auditiva, por meio de materiais otoacústicas como o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), de textos escritos com a intermediação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que veremos mais na frente sobre o direito de cada aluno surdo ter um intérprete, do sistema alternativo que compreende a Filosofia do Bilinguismo (LIBRAS e Língua Oral), do apoio das escolas, que deveriam ter as salas-ambientes para uma melhoria no ensino desses alunos, do posicionamento do aluno surdo na sala de aula para a compreensão da Leitura Orofacial (LOF), mais conhecida como a “leitura dos lábios”, onde o surdo precisa identificar os movimentos orofaciais de quem fala à sua frente, do ouvinte nesse caso, como um meio facilitador para compreender a informação, mas devemos saber que nenhum surdo deve ter isso como obrigação ou dever, pois o mesmo tem a Língua de Sinais para se comunicar, e, principalmente, da atenção visual que o professor deve ter em todos os procedimentos, independentemente de quais sejam.

No mais, há uma diversificação curricular com os sistemas de apoio para avaliação do aluno surdo. Temos esse suporte que podemos analisar os critérios para uma educação mais inclusiva para o aluno surdo, são alguns critérios:

As pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio); os recursos físicos, materiais e ambientais; as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas; aos recursos técnicos e tecnológicos; aos programas e serviços de atendimento genéricos e especializados. (BRASIL, 1999).

Para Morgado (2013), quando entramos nesse âmbito, sem o apoio dos profissionais - que devem ser capacitados para o exercício de sua função -, dos familiares do aluno surdo, da contribuição dos recursos adaptados ao seu currículo e da política educacional, do apoio das equipes da educação especial e de recursos tecnológicos, é possível assim, que tanto a inclusão desse aluno, quanto à sua aprendizagem seja efetivada em um período de tempo, porque essa relação é biunívoca.

Analisaremos agora a Lei nº 1791, que institui o Dia dos Surdos (1999),

O Projeto Lei em epígrafe institui o Dia Nacional do Surdo, a ser comemorado anualmente no dia 26 de setembro. Em sua justificção, o nobre autor ressalta que a população surda do Brasil representa 2 % das pessoas portadoras de deficiências no País. Lembra que estas pessoas têm tido uma participação cada vez maior na sociedade, inclusive no mercado de trabalho. Esclarece que a Federação Mundial dos Surdos já celebra o dia internacional a cada 30 de

setembro e que a proposição tem escopo de criar uma data nacional coincidente com aquela da inauguração da primeira escola para surdos no Brasil, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ocorrida em 1857 no Rio de Janeiro. (SÃO PAULO, 1999).

Esse Projeto de Lei que regulamenta o Dia Nacional dos Surdos, a ser comemorado anualmente todo dia 26 de setembro, tem como intuito preservar a cultura da comunidade surda e de sua participação na sociedade vigente. E, também, lembrar a primeira escola que foi criada para surdos no Brasil, escola criada também no dia 26 de setembro.

Falaremos agora sobre a Resolução do CNE/CEB N°2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Analisaremos apenas os Art. 5°, 7°, 8° e 12° com o intuito de identificar a suposta inclusão do sujeito surdo perante essas diretrizes.

Art.5° Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:  
II - *dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas* dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. (BRASIL, 2001).

O inciso II deste artigo discute sobre as dificuldades de comunicação em seus diversos tipos, pois trata da LIBRAS que é a base de sua comunicação e a de seus pares e, também, com os ouvintes. Porém, o aluno surdo não sofre nenhuma dificuldade de aprendizagem tão grave devido à sua comunicação. Esta é apenas um meio e uma condição para se comunicar e não implica em defasagem no seu desenvolvimento cognitivo e em suas atividades curriculares.

Art.7° O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 2001).

Esse artigo tem uma proposta inovadora e totalmente inclusiva, pois faz referência ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular da Educação Básica, não importando qual etapa ele esteja cursando, seja do Ensino Fundamental I, II ou Ensino Médio.

Art.8°. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:  
b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. (BRASIL, 2001).

De acordo, com este artigo, é dever das escolas do ensino regular, ou melhor, da rede de ensino que as regulamenta, garantir o apoio pedagógico especializado nas classes comuns, como estabelecido em seu inciso IV, e no mesmo inciso na



alínea “b” esse apoio se dará por meio da atuação de professores-intérpretes de LIBRAS e na alínea “c” pela atuação de outros profissionais, como instrutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa contratados pela União.

Art.9º. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (grifo meu). 57 § 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante as adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso. (BRASIL, 2001).

Nesse artigo, as escolas regulares podem criar classes especiais para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem e de alunos com surdez, que necessitam de apoio de outros profissionais. E no parágrafo primeiro, no caso do aluno surdo, o professor especializado em Deficiência Auditiva deverá fazer adequações curriculares para a deficiência de seu aluno e quando necessário outros tipos de atividades que os preparem para sua inclusão social.

Art.12º Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos e materiais necessários.(grifo meu). §2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001).

Segundo esse artigo, é dever dos sistemas de ensino assegurar a acessibilidade do educando com NEE, inclusive, para o aluno com surdez que utiliza a LIBRAS como meio de comunicação. Dessa forma, o parágrafo segundo do mesmo artigo, institui que deve haver uma adaptação curricular que favoreça o aprendizado da Língua Portuguesa, independentemente de qual abordagem seja adotada pelos pais desse aluno, como por exemplo, o Bilinguismo, que usa a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

A Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais (2002), estabelece em seus artigos:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão

a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O primeiro artigo, reconhece a LIBRAS como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizado pelas pessoas surdas, mas somente no parágrafo único do mesmo artigo, que lhe é conferida o status de uma língua, com recursos e estrutura gramatical própria. E a comunidade surda a qual pertence à maioria dos surdos que usam a LIBRAS, por preservarem uma cultura peculiar a sua língua e pela luta de seus direitos.

Art.2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Esse artigo, garante a acessibilidade do uso da LIBRAS e de sua divulgação em todos os lugares públicos, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, permitindo ao aluno com surdez o seu uso frequente no ensino regular ou em qualquer escola que estude, seja especial ou não, conforme assegura o referido artigo.

Art.3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, 2002).

Nesse artigo, é concebido ao aluno com surdez, o direito de ser atendido pelos órgãos públicos de saúde recebendo o devido tratamento para as consequências de sua surdez, pelos devidos profissionais como otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas dentre outros.

Art.4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme a legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002).

O artigo indica, a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos superiores da educação e da saúde, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que subsidiam a educação nacional. O parágrafo único, que afirma que a língua portuguesa é insubstituível em relação à sua escrita pela Língua Brasileira de Sinais. Talvez, esta questão merecesse ser melhor discutida!

Decreto nº 5.626 da Lei de LIBRAS (2005)

Será feita uma análise deste documento, mas somente dos capítulos IV (Art.14), V (Art.21) e VI (Art.22 e 23) que se referem à educação do aluno com surdez.

Art.14° As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior. §1° Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I- promover cursos de formação de professores para: a) o uso e o ensino da LIBRAS; b) o ensino da LIBRAS; c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas; II- prover as escolas com: a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; b) tradutor e intérprete de LIBRAS –Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, p. 2).

Nesse artigo, fica instituído a obrigatoriedade do Governo Federal em garantir a acessibilidade de comunicação, informação e educação aos alunos surdos em todos os níveis escolares, independente de qual etapa ou modalidade de ensino estejam esses educandos. No primeiro parágrafo, inciso I explicita-se para que este atendimento especializado seja garantido é preciso antes que haja a formação de professores (por meio de uma capacitação) com o intuito de aprender a LIBRAS como um recurso linguístico, usual e didático para o ensino da mesma aos alunos com surdez, citados na alíneas “a”, “b” e “c” e a contratação de docentes que ensinam prioritariamente a Língua Portuguesa para os alunos surdos como sua segunda língua, já que a primeira língua do surdo é a LIBRAS.

O inciso II complementa que a União deve providenciar às escolas a contratação de professores que saibam a LIBRAS ou de instrutores que ensinam os alunos com surdez quando estes não souberem. Quando não houver um professor especializado que saiba a Língua Brasileira de Sinais, faz-se necessário, a presença de um intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa em sala de aula como meio eficaz para a interpretação do conteúdo curricular para o aluno com surdez (quando esses alunos já adquiriram a língua), além de professores que ensinam a Língua Portuguesa como modalidade secundária 59 e que respeitem e saibam sobre as diferenças linguísticas desses alunos.

Art.21° A partir de um ano da publicação deste decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação

dos alunos surdos. § 1º O profissional a que se refere o caput atuará: I- nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino; II- nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e III- no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. § 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

De acordo, com artigo, a partir da publicação do referido decreto que foi sancionado em 2005, a inclusão do intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa em todas as unidades educativas de âmbito federal, seja na educação básica ou na educação superior e em qualquer etapa de ensino correspondente aos que foram citados nesse artigo, tem como objetivo proporcionar a acessibilidade do aluno surdo à sua comunicação e, conseqüentemente, à sua educação. No primeiro parágrafo, fica implícito que é dever do intérprete, atuar como exemplifica o inciso I na preparação de cursos de LIBRAS para as instituições de ensino, interpretar as aulas ou os conteúdos curriculares na inclusão do aluno surdo no ensino regular, como afirma o inciso II e segundo o inciso III apoiar as instituições de ensino quanto à acessibilidade de suas atividades e serviços internos.

O parágrafo segundo, complementa que as instituições privadas ou públicas que compreendem o sistema federal de ensino, como o estadual, municipal e federal devem implementar essas medidas a fim de assegurar os direitos legislativos do aluno surdo.

Art.22º As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I- escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II- escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, como docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo. §2º Os alunos têm o direito à escolarização em turno diferenciado ao atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

O Art.22º faz referência à inclusão do aluno surdo, como fica implícito no inciso I, estas escolas ou classes devem ser bilíngües, ou melhor, que os professores que atendem a demanda escolar, saibam a Língua Portuguesa e,

concomitantemente, a LIBRAS, para que possam interpretar para seus alunos surdos, numa classe mista, com alunos surdos e ouvintes, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. No inciso II, essas escolas bilíngües ou escolas de ensino regular, também devem incluir os alunos surdos, agora no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio preparando-o para a Educação Profissional, com o apoio de um intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa que os ajude na interpretação do conteúdo curricular, além da conscientização dos professores da rede regular de ensino sobre as diferenças linguísticas do aluno surdo e da presença constante do intérprete de LIBRAS em sala de aula para o acompanhamento escolar desse aluno surdo.

No parágrafo primeiro, as escolas ou classes bilíngües, as que são pautadas no uso da LIBRAS e, conseqüentemente, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, fazem parte de um processo de desenvolvimento educacional e de inclusão desse educando surdo. E, por último, no segundo parágrafo, afirma-se que esses educandos surdos têm acesso e pleno direito quando não estão em classes ou escolas especiais de frequentarem em turno oposto de seu atendimento na escola regular, um atendimento especializado com um profissional da área de deficiência auditiva, que os ajude na complementação pedagógica do seu currículo escolar, por meio de recursos e equipamentos pedagógicos que possibilitem uma adequação curricular mais satisfatória para o seu desempenho escolar.

Art.23º As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar serviços de tradutor de e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. §1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. §2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

O Art. 23º comenta que é dever tanto da educação básica quanto da educação superior dar subsídios ao aluno surdo, como o apoio de intérprete de LIBRAS quando este estiver em sala de aula ou em qualquer outro ambiente que suscite um apoio educacional, além de equipamentos tecnológicos que visem o acesso às bibliografias referentes às características biopsicossociais e linguísticas do aluno surdo.

No parágrafo primeiro, também é dever da União suprir a demanda de professores que atendem alunos surdos com uma literatura específica, que diga respeito às peculiaridades linguísticas desse sujeito, como a LIBRAS e sua aprendizagem e qual o processo educacional que permite garantir bons resultados com esses alunos. Já o segundo parágrafo, tem como pressuposto, a obrigatoriedade de garantir que todas as instituições educacionais, assegurem a esse aluno surdo incluído, o direito à sua comunicação e, conseqüentemente, à sua educação em todos os órgãos públicos de ensino a qual pertencem, ou seja, à Federação Nacional Brasileira.

#### 4. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Neste capítulo iremos falar sobre os primeiros acessos dos surdos nas escolas - sejam elas escolas especiais ou nas escolas regulares, e sobre o ensino presencial e quais os recursos eram utilizados para ensinar alunos surdos antes da pandemia.

De acordo com os estudos de Silva (2015), D. Pedro II, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A iniciativa para a criação deste Instituto coube a Ernesto Huet e seu irmão, recebido pelo imperador D. Pedro II, por influência do marquês de Abrantes, obteve apoio para a ideia de fundar uma escola para surdos-mudos no país.

Esta escola começou a funcionar atendendo dois alunos e, em 1957, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde o início, o INES caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos” de 7 a 14 anos de idade (MAZZOTTA, 1999).

Baseado nos estudos de Mazzotta (1999), no INES foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. No primeiro, eram oferecidos cursos de tipografia e encadernação para os meninos e tricô para as meninas. No segundo, sapataria e encadernação, pautação e douração. Em 1882, o imperador fez uma importante convocação para se discutir a educação das pessoas com deficiência, no primeiro Congresso de Instrução Pública que aconteceria no ano seguinte. É interessante mencionar a preocupação, já nessa época, com a Educação Especial e destacar, inclusive, o tema “Sugestão de Currículo e Formação de Professores para Cegos e Surdos” como um dos assuntos em pauta no Congresso.

Por Heller (1989), o Instituto Santa Terezinha foi fundado em 1929, em Campinas, por iniciativa de duas freiras brasileiras que foram a Paris para se especializar no ensino de crianças surdas. Em 1933, o Instituto foi transferido para a cidade de São Paulo e, até 1970, funcionou em regime de internato para meninas com deficiência auditiva. A partir desta data, passou ao regime de externato para meninas e meninos, dando início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

Ainda de acordo com Heller (1989), o Instituto Santa Terezinha foi reconhecido como de utilidade pública federal, estadual e municipal, sendo mantido

por uma Congregação de Irmãs, tendo convênios com órgãos federais, estaduais e municipais. Ela é considerada, na área de EE, uma instituição especializada de elevada conceituação, oferecendo, além do ensino de nível fundamental, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social.

Nos estudos de Corrêa (2010), no ano de 1935, foi criada em Belo Horizonte a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais. Outra escola, destinada à educação infantil e ao ensino fundamental para deficientes auditivos, é a Escola Municipal Hellen Keller, fundada em 1952, como o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas. Desde a sua inauguração, a escola teve cinco nomes diferentes, até ser chamada Escola Municipal de Educação Infantil e de Nível Fundamental para Deficientes Auditivos Helen Keller, em 1976. Em 1988, a partir das atividades desenvolvidas por esta Escola na rede municipal de São Paulo, foram criadas mais quatro outras escolas de educação infantil e de nível fundamental para deficientes auditivos.

Para Mazzotta (1999), outra instituição especializada no ensino de crianças deficientes auditivas é o Instituto Educacional de São Paulo, fundado em 1954. Inicialmente, atendia crianças de três a cinco anos de idade. Em 1962, passou a oferecer o curso ginasial e funcionar em regime de semi-internato. Neste mesmo ano, o Instituto passou a pertencer à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desde então, atende crianças com deficiência auditiva, em regime escolar, e crianças e adultos com distúrbios de comunicação, em regime de clínica.

Diante da nova situação administrativa, o Instituto ficou subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação (Cerdic), atualmente com o nome de Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação (Derdic), que é um órgão suplementar da PUC-SP. Além do atendimento que vinha prestando aos deficientes auditivos na área clínica e escolar, o Derdic tornou-se um importante centro educacional especializado em pesquisa e ensino na área de audiocomunicador e fonoaudiologia (MAZZOTTA, 1999).

Para Moura (2000) é importante destacar que a educação dos deficientes surgiu a partir da iniciativa isolada de algumas pessoas que, sensibilizadas com o problema, encontraram apoio do governo para as suas ações.

Assim, para Mantoan (1997), a situação dos deficientes ficou ainda mais difícil porque, no final do Império, vivia-se em uma sociedade na qual o descaso com a



educação popular era uma prática e não havia necessidade de mão-de-obra, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada. A economia agrária, com a utilização de instrumentos rudimentares para trabalho na terra, deixava a aristocracia rural em situação confortável, sem necessidade de preocupar-se com educação.

Para Fumegalli (2012), a partir de 1950, houve um significativo aumento no número de instituições de ensino especializadas e, paulatinamente, a sociedade começou a valorizar o direito à escolarização das pessoas com necessidades especiais.

Até o século XIX, não houve qualquer preocupação com o aspecto educacional dos deficientes. De acordo com Corrêa (2010), a história da Educação Especial no Brasil nos mostra que o período compreendido entre os anos de 1800 e 1950 foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. A proteção e o cuidado, nessa ocasião, possuíam o caráter assistencialista.

Para Atayde (2019), somente no século XX, a partir da criação de instituições especializadas, pode-se considerar que realmente tem início a educação de pessoas com deficiência. A segunda metade do século XX foi marcada por iniciativas oficiais de âmbito nacional. É sobre este período que tratará esta aula.

Ainda de acordo com Atayde (2019), nessa época, foi considerável o número de ações governamentais, caracterizadas principalmente por campanhas específicas para atendimento das pessoas com deficiência auditiva, visual e mental. A Educação Especial começou a aparecer no cenário educacional brasileiro de maneira mais efetiva.

Mazzotta (1999) fez um estudo detalhado do período de 1957 a 1993 para procurar, identificar, compreender e explicar as propostas relativas à Educação Especial dessa época. O autor concluiu que havia "incoerências entre os princípios definidos nos textos legais e as propostas consubstanciadas nos planos oficiais" (Mazzotta, 1999, p. 190). Para ele, isso se deveu à ausência de uma Política Nacional da Educação Especial.

Nesse contexto, baseado nos estudos de Mazzotta (1999), Mantoan (1997), Moura (2000) e Corrêa (2010), uma das primeiras iniciativas do Governo Federal, ao assumir o atendimento educacional aos excepcionais, foi a criação de campanhas voltadas para este fim, buscando reverter tal postura. Os eventos que marcaram a área Educação Especial, a partir da década de 1950, serão apresentados a seguir:

**1957** – Foi criada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). Instalada no Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, tinha por finalidade promover, por todos meios, as medidas necessárias à educação e à assistência em todo território nacional. A Campanha poderia desenvolver ações de forma direta, ou através de convênios com entidades públicas ou particulares.

**1958** – foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Está vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Dois anos depois, teve seu nome alterado para Campanha Nacional para a Educação dos Cegos (CNEC) e ficou subordinada ao Gabinete do ministro da Educação e Cultura.

Para Corrêa (2010), os objetivos dessa Campanha e de todas as atividades desenvolvidas a partir dela eram oferecer oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão. Entre as atividades, estavam incluídos o treinamento, a especialização de professores e de técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais.

**1960** – por influência de movimentos liderados pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e pela Sociedade Pestalozzi, tem início, no Rio de Janeiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe).

Para Mazzotta (1999), a finalidade da Campanha era promover, em todo o território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças retardadas e de outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Naquele momento, entendia-se por reabilitação o processo de tratamento de pessoas com deficiência que, mediante o desenvolvimento de programas terapêuticos específicos de natureza médica e psicossocial, visava à melhoria das condições físicas, psíquicas e sociais. A reabilitação, que se caracterizava pela prestação de serviços especializados, desenvolvia-se através de equipe multiprofissional, que realizava também atividades educacionais.

**1971** – com a aprovação da Lei no 5.692/71, que em seu Art. 9 previa “tratamento especial aos excepcionais”, muitas foram as ações desenvolvidas com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de nível fundamental e nível médio.

Além disso, dois documentos, na época, deram destaque à Educação Especial. O primeiro foi o Parecer no 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE). O segundo foi a Carta do presidente da Federação Nacional das Apaes, doutor Justino Alves Pereira, solicitando a adoção de medidas urgentes para que o ensino e amparo ao excepcional também fossem dinamizados por ocasião da reformulação dos outros setores educacionais.

Os dois documentos se complementam e essa área passou a ser objeto de atenção do MEC e do Conselho Federal da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, dedicou um capítulo à educação dos excepcionais e a Lei no 5.692/71 colocou a questão como um caso do ensino regular.

**1972** – foi formado um grupo de trabalho para delinear a política e as linhas de ação do governo na área da educação de excepcionais. Esse grupo recebeu o nome de Grupo-tarefa da Educação Especial.

O Grupo-tarefa foi o responsável, entre outras coisas, pela vinda ao Brasil do norte-americano James Gallagher que fez, em um relatório, propostas para estruturação da Educação Especial. Este relatório contribuiu com a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil – o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp).

**1973** – o Cenesp foi criado com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Com a criação do Cenesp, foram extintas as Campanhas Nacionais, tanto para a educação dos cegos quanto para a educação e reabilitação de deficiente mentais. O acervo financeiro e patrimonial das campanhas, assim como o acervo financeiro, pessoal e patrimonial do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Surdos (INES) passaram a pertencer ao novo órgão.

**1975** – foi aprovado pelo Regimento Interno, na Portaria nº 550, de 29 de outubro de 1975, a organização, competência e atribuições do Cenesp.

A finalidade e a competência do Cenesp foram detalhadas no Art. 2, em seu parágrafo único, nos termos que se seguem.

O Cenesp tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os

superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 1999, p.56).

Inicialmente, o Cenesp teve sua sede no Rio de Janeiro, ao lado do Instituto Benjamin Constant, na Urca.

A Portaria no 696, de 15 de dezembro de 1981, aprovou um novo Regimento Interno e revogou o anterior. Basicamente, as mesmas competências e atribuições foram conservadas, sendo realizadas alterações apenas na supervisão de suas atividades, que passaram a ficar sujeitas à nova Secretaria de Ensino de 1o e 2o graus (SEPS/MEC). À organização administrativa, que era composta de seis unidades, foi acrescida mais uma. O Cenesp, mais tarde, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (Sespe).

A Secretaria, ligada ao Ministério da Educação, manteve basicamente as mesmas competências e estrutura do Cenesp, com extinção apenas do conselho consultivo. Foram criadas algumas subsecretarias e uma coordenadoria. O Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos permaneceram como órgãos autônomos, vinculados à Sespe para efeitos de supervisão ministerial. Com a criação da Sespe, a coordenação geral foi então transferida do Rio de Janeiro, onde sempre esteve localizada, para Brasília-DF.

**1990** – Com a transferência do órgão de Educação Especial para Brasília, o poder político sobre a Educação Especial foi deslocado para a Capital Federal. Com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a Sespe e as atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb).

Foi incluído nesta Secretaria o Departamento de Educação Supletiva e Especial (Dese).

**1992** – houve uma reorganização dos ministérios e a Secretaria de Educação Especial (Seesp) foi novamente ativada, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Partindo desses eventos e dos outros já citados nos capítulos anteriores, vamos buscar entender como é o ensino presencial para alunos surdos no Brasil. De acordo com Gatti (2002), Moura (2000), Sacks (1989), dentre outros estudiosos, os primeiros educadores de Surdos surgiram na Europa, no século XVI, criando diferentes metodologias de ensino. Alguns utilizavam a língua oral auditiva, língua de

sinais, datilologia (alfabeto manual) e outros códigos visuais, podendo ou não associar esses diferentes meios de comunicação.

Para Ferreira et al. (2019), os professores, principalmente, têm encontrado dificuldades na comunicação e desafios ao trabalhar os conteúdos com estes alunos, sobretudo, nas áreas exatas e científicas no ensino técnico e tecnológico que dificulta a construção de seus saberes, conhecimentos e práticas devido aos padrões estabelecidos pela sociedade educacional como verdade única.

Dessa forma, ainda de acordo com o autor, as principais metodologias e modalidades que vigoram na Educação de Surdos, destacam-se aquelas que são utilizadas atualmente em várias instituições brasileiras. O principal hoje é o Bilinguismo.

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilíngues, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p.8).

Hoje, no Brasil, a ideia na educação de surdos é voltada ao Bilinguismo. A Libras é considerada a língua natural do surdo brasileiro e seus usuários são capazes de expressar tudo que uma língua oral conseguiria.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.30).

Este modelo metodológico e hoje assegurado como modalidade de ensino, consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais - Libras. A metodologia Bilíngue é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras.

Lacerda (1998), ao defender a metodologia Bilíngue destaca que os surdos adquirem conhecimentos por meio do canal visual e a mistura entre línguas, utilizadas na Comunicação Total, dificultava a aquisição de conhecimentos pelos surdos, pois cada língua tem características próprias e independentes, tornando-se assim impossível falar ambas as línguas (sinalizada e oral) ao mesmo tempo no âmbito escolar.

Na concepção de Guarinello (2007),

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (...) Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária). (GUARINELLO, 2007, p. 45-46).

Assim, Santana (2007) destaca que:

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez, ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores, tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais. (SANTANA, 2007, p. 166).

Pode-se constatar, nos trechos acima, que vários autores destacam e defendem a importância da pessoa surda ter acesso aos conteúdos escolares, assim como os demais conhecimentos por meio da Língua Portuguesa (escrita) e da Língua de Sinais.

Para Fernandes (2002), é importante mencionar que a educação de surdos deve ser Bilíngue desde a educação infantil. O ensino-aprendizagem das crianças surdas deve ocorrer por meio da Libras como primeira Língua ou Língua 1 (L1) e da Língua Portuguesa, como segunda Língua ou Língua 2 (L2). No entanto, mesmo frente às políticas propostas, percebemos que a educação de surdos ainda deixa muito a desejar e anda a passos lentos.

A aprendizagem pode constituir parte das atividades de mediação docente e, quando devidamente planejadas, possibilitam essa internalização do conhecimento. Ressalta-se que, na concepção vygotskiana, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um espaço social construído com ajuda do outro mais experiente, proporcionando o avanço na internalização do conhecimento, isto é, na reconstrução interna dos conhecimentos aprendidos com o outro. Nesse sentido, “(...) a mediação ou cooperação individualizada se mostra mais eficaz, pois se constitui num trabalho que ‘respeita’ [...] tempo de aprender e responder às demandas do contexto” (PIMENTEL, 2007, p. 155).

Entendemos a aprendizagem mediada como aquela que é resultado de um processo de mediação do conhecimento por outra pessoa. Por sua vez, o conceito de mediação pedagógica subsidia-se nos estudos da Teoria Socio Interacionista de Vygotsky (1997) que enfatiza o processo de aprendizagem humana como aquele desenvolvido através da interação com o ambiente no qual o sujeito está inserido. Amparados nessa concepção, a teoria vygotskyana atribui muita importância ao papel do mediador que, no caso do professor, se constitui na ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda.

No âmbito do ensino presencial, é possível considerar que os instrumentos utilizados são concretos e regulam as ações, enquanto os signos são auxiliares internos e agem sobre o cognitivo. Para Vygotsky (2001) é, então, de fundamental importância a participação do outro na aprendizagem, pois “a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (VYGOTSKY, 2001, p.328).

Diante do exposto, compreendemos que o processo de ensinar envolve a mediação do conhecimento através de signos (linguagem, conceitos, etc.) e instrumentos (materiais que medeiam a aprendizagem).

Nessa direção, Ramos (2014) sinaliza que a aprendizagem do estudante surdo pode ser potencializada a partir de vários recursos tecnológicos, e em sua pesquisa traz produtos tecnológicos, como: aparelhos de amplificação sonora; sinalizadores de som “Hearing Loop” (Aro Magnético), para recepção auditiva em eventos; implante coclear; softwares para reabilitação de fala; telefones para surdos; materiais com acessibilidade em Libras; computadores e celulares, dentre outros recursos, e o mais antigo desses são os aparelhos de amplificação sonora que têm sido substituídos por implantes cocleares, usado até por crianças nascidas com surdez profunda.

Além dos recursos tecnológicos já citados, Simão (2015) apresenta o Avatar Tridimensional 3D que traduz textos em tempo real para a língua de sinais, através de um personagem tridimensional, conhecido como Avatar; o boneco reproduz os sinais a partir de palavras, que são enviadas em forma de texto que são traduzidas em Libras.

O Avatar 3D abre uma nova possibilidade educacional para os seus usuários, por gerar interfaces favoráveis ao acesso dos conteúdos informacionais digitais e considerar as especificidades linguísticas e sensoriais dos estudantes com surdez.

Têm-se, ainda, os Dicionários Digitais de Língua de Sinais. Para Corradi (2011), estes dicionários digitais destacam tempos verbais, imagens e sinônimos. “Esses recursos permitem ampliar ao usuário as possibilidades de aprendizado sobre o contexto de uso de determinados termos em Libras” (CORRADI, 2011, p.91).

Para Siagh, Tanamati, Ferrari (2015), em muitas situações, a distância entre o falante e o sujeito, o ruído e o eco, podem causar grande dificuldade para o entendimento da fala. O Sistema de Frequência Modulada (FM) é um dispositivo tecnológico que objetiva eliminar o efeito da distância.

O Sistema FM possui um microfone, um transmissor e um receptor. Trata-se de uma opção individual do estudante, onde o mesmo solicita que o docente, por exemplo, pendure um pequeno microfone no pescoço e acrescente uma peça ao aparelho que utiliza. Assim, não será mais captado o som ambiente, e sim a voz do professor, favorecendo a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Carneiro, Nogueira e Silva (2018) destacam que o Multi-trilhas é um material pedagógico digital que objetiva contribuir para o ensino e a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. As pessoas que usam a Libras podem, através desse recurso tecnológico, conhecer os substantivos, verbos, adjetivos e pronomes em duas línguas: Libras e Português.

Outro recurso metodológico que pode ser muito útil são as legendas em vídeos. Dependendo do conteúdo e da disciplina, pode surgir dificuldades em utilizar alguns outros recursos que possam facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, sendo os vídeos com legendas uma opção para incluir esses alunos e repassar o conteúdo proposto.

Dessa forma, não temos a pretensão de direcionar qual recurso tecnológico deve ser utilizado e sim indicar caminhos de reflexão sobre sua aplicabilidade no ensino presencial, e tais recursos não indicam apenas objetos físicos, e sim ferramentas e produtos, dentre outros. Para tanto, Galvão Filho (2009) destaca que,

Com muita frequência, pelo senso comum, a palavra tecnologia é associada imediatamente à ideia, quase que exclusiva, de equipamentos ou dispositivos materiais para a execução de atividades e tarefas, com a ideia de ferramentas ou produtos úteis. Por definição, o sentido da palavra tecnologia vai além disso (GALVÃO FILHO, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, é fundamental estar atento às demandas e dificuldades dos educandos surdos, oralizados ou não, avaliando a necessidade de solicitar da Universidade os suportes e os recursos tecnológicos que possam ser úteis ao



processo de aprendizagem, destacando que a aprendizagem mediada pelos recursos tecnológicos supracitados pode contribuir para a emancipação e autonomia desses acadêmicos em comento.

## **5. DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO REMOTO POR ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA**

Este estudo trata-se de uma revisão da literatura. Para Cordeiro et al. (2007), Vosgerau e Romanowski (2014), as revisões são publicações amplas com a função de discutir o desenvolvimento de um assunto sob pontos de vista diferentes. Esse tipo de estudo consiste basicamente da análise da literatura publicada em artigos científicos, revistas impressas ou eletrônicas na interpretação e análise crítica do autor, com o objetivo de permitir ao leitor uma atualização do seu conhecimento sobre um determinado tema.

Para essa revisão, foi realizada uma busca por artigos científicos, monografias e sites confiáveis nas bases de dados Google Acadêmico e Google Chrome. Além da busca nas bases de dados, também foram realizadas pesquisas por notícias em revistas e jornais locais, porém não foram encontrados materiais sobre o ensino para surdos. As buscas ocorreram no mês de Fevereiro de 2022, e as palavras-chave utilizadas na busca foram: ensino remoto para alunos surdos + ensino para alunos surdos na pandemia.

Como critério de inclusão dos materiais literários neste estudo, definiu-se o período de publicação de 2 anos pela possibilidade de poder ser encontrado um maior número de artigos científicos sobre o tema. Além disso, incluíram-se apenas materiais disponibilizados em português, artigos científicos, monografias, livros, matérias de revistas eletrônicas e sites. Como critérios de exclusão, foram rejeitados os materiais literários que não tinham relação direta com o tema proposto pelo trabalho.

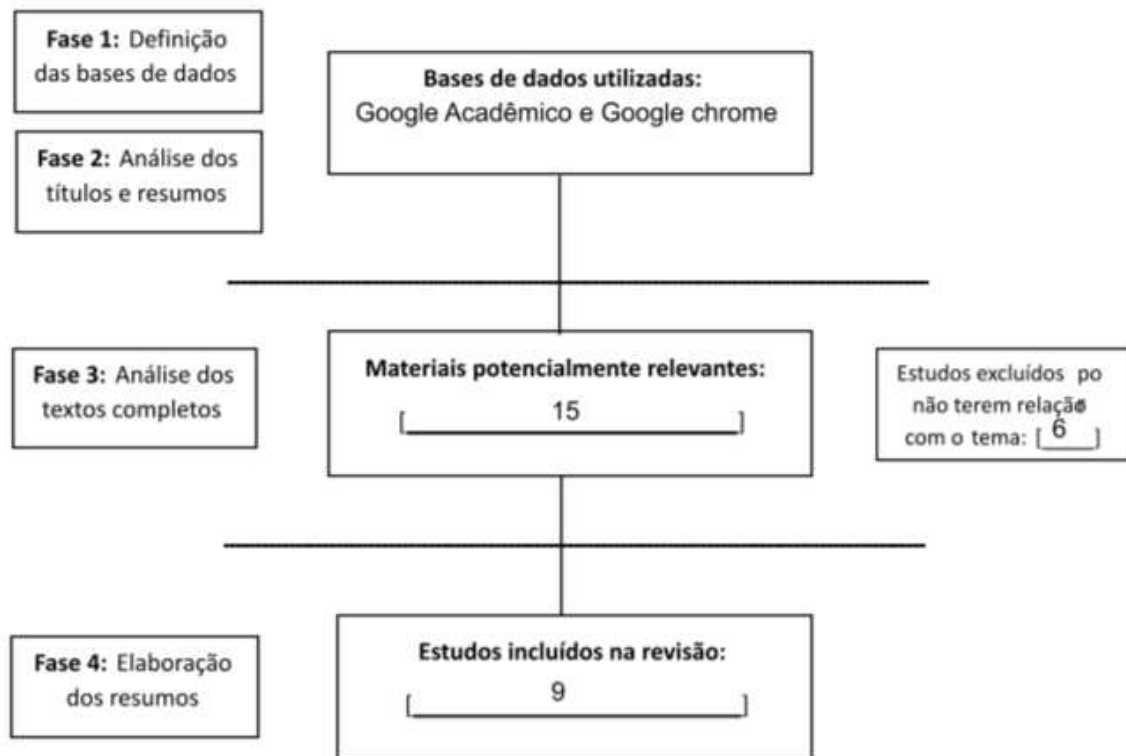
Após ser realizada a busca, os materiais que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão foram analisados e resumidos em uma tabela. O resumo foi organizado de forma a apresentar a estrutura dos trabalhos em tópicos, compostos por: nome do autor, ano de publicação, formato do material e principais resultados obtidos.

Os dados encontrados foram analisados quantitativamente através de porcentagem e apresentados por meio de tabelas.

A partir das palavras-chave utilizadas e dos critérios de inclusão e exclusão já descritos, pela leitura dos títulos e resumos, foram encontrados 6 artigos científicos, 2 capítulos de livros, 3 monografias e 4 matérias de sites.

Em seguida, após uma segunda leitura dos materiais selecionados, foram excluídos 2 artigos científicos, 1 capítulo de livro e 3 matérias de sites por não terem relação direta com o tema proposto pelo trabalho, permanecendo no estudo 3 monografias, 4 artigos científicos, 1 capítulo de livro e 1 matéria de site, como mostra a Figura 1 abaixo.

Figura 1:



Fonte: elaborada pelos autores

Dos 15 materiais literários encontrados inicialmente, restaram 9 que foram selecionados e constituem essa revisão. Esses materiais estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Resumo dos estudos utilizados na revisão.

AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE MATERIAL	PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS
Shimazaki, Menegassi e Fellini	2020	Artigo científico	Para os autores, há uma grande inquietude por parte dos professores pela questão linguística, pois, sem comunicação entre seus pares e professores, obter informações e aprender torna-se um desafio para os alunos surdos. Outrossim, a identidade e a língua

			do surdo são camufladas, até mesmo, ignoradas no ambiente familiar.
Simões	2020	Monografia	De acordo com a autora, a alternativa oferecida pelas escolas de Píripituba - PB, para garantir a continuação do ensino dos alunos surdos durante a pandemia, assim como o ensino remoto para surdos de uma maneira geral, não tem conseguido obter um saldo positivo, no que diz respeito ao verdadeiro objetivo da educação e do aprendizado da língua, que é formar seres sociais, pensantes, independentes e capazes de interagir com o ambiente ao seu redor.
LIBRASOL	2020	Matéria de site	De acordo com a matéria, com os surdos nossa primeira língua é a LIBRAS e, a língua dois, o português. É muito difícil fazer leituras sem tradução dos textos pois a construção é diferente em libras e no português. Falta essa acessibilidade para que os surdos se sintam potentes e capazes de estar no mundo.
Silva et al.	2020	Artigo científico	Mesmo com as dificuldades, os autores conseguiram desenvolver as atividades propostas de forma positiva, pois, os alunos surdos realizaram com empenho e de forma dinâmica a prática de leitura e escrita, assim, desenvolvendo a escrita da língua portuguesa como L2, a partir da confecção de uma receita de bolo, uns pesquisaram na internet, outros pediram ajuda da família. Além disso, os alunos puderam interagir junto a suas mães enquanto produziam os bolos.
Vieira e Souza	2020	Artigo científico	Para os autores, levando em consideração as necessidades dos alunos surdos, o professor deve procurar incorporar tecnologias e métodos com linguagem visual em suas aulas, especialmente na modalidade remota, onde a presença do intérprete de Libras pode ser limitada.
Souza	2021	Monografia	De acordo com a autora, somado aos desafios linguístico e pedagógico, as correlações de forças existentes entre os profissionais em relação ao papel de cada um diante desse processo e contexto, dificultou ainda mais a inclusão do estudante durante as aulas não presenciais, pois a figura do intérprete é entendida como sendo o responsável pela aprendizagem do estudante.
Almeida e Rodrigues	2021	Artigo científico	Pela experiência vivenciada pelas autoras, pode-se perceber que o ensino remoto colocou a comunidade escolar diante de muitos desafios. Para a equipe, gestores e professores, observou-se a urgência de reorganizar a forma de ensino; de adaptar-se às novas tecnologias com as devidas condições de

			organização, planejamento e formação para o ensino remoto. Observou-se que as condições de trabalho eram organizadas pelos próprios profissionais, sem auxílio imediato do Estado. Para os estudantes surdos, do sexto ano, observou-se que alguns não tinham acesso à internet, outros a única forma de acesso às aulas era através de um celular que pertencia a outro integrante da família, por isso, somente conseguiam ter acesso às aulas assíncronas.
Santos, Fernandes e Barbosa	2021	Monografia	Foi observado pelos autores que aulas remotas trouxeram problemas diferentes, como por exemplo, quando o professor fala e a voz chega mais baixa do que o esperado, ou quando o professor explica algum conteúdo e por falhas da conexão de internet o aluno surdo não compreende ou até mesmo quando há instabilidade nas plataformas das aulas. Os professores têm agora um vínculo menor com os alunos, pois não os conhecem presencialmente, todos esses fatores fazem com que os alunos sejam prejudicados em seu desempenho escolar.
Mazacotte et al.	2021	Capítulo de livro	De acordo com os autores, ainda estão presentes os binarismos: escola inclusiva x escola bilíngue, surdo x deficiência entre outros. Ainda estão presentes na vida dos surdos barreiras, preconceitos e falta de acesso linguístico que precisam ser superados dentro de nossa sociedade para possibilitar ao surdo o sentimento de pertencimento ao seu espaço de convívio.

Fonte: elaborada pelos autores

Com base nos dados Tabela 1, tem-se que 44,44% dos materiais utilizados neste estudo foram artigos científicos, 11,11% foram capítulos de livro, 11,11% foram matérias de site e 33,33% foram monografias. Dos materiais encontrados, 5 eram do Google Chrome e 4 do Google Acadêmico.

De acordo com os achados da literatura, os resultados obtidos nos estudos demonstram que além dos desafios que já existiam antes da pandemia, ou essas dificuldades se agravaram ou surgiram novos desafios.

A análise dos materiais nos aponta novamente para questões que percorrem a história da educação de surdos no Brasil, em todos eles é apresentado o conflito e o embasamento oriundo da dicotomia que se trata dos modelos pedagógicos de Escola Inclusiva e Escola Bilíngue, que por vezes são tratados como sinônimos,

outros pontos de abordagens dicotômicas presentes são os efeitos das modalidades das línguas.

Dessa forma, de acordo com Rosa (2020), nesse momento de pandemia, os docentes, num contexto de extrema urgência, tiveram que passar a organizar aulas remotas, atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial, necessitando possuir habilidades com várias ferramentas voltadas para o manejo tecnológico, como, por exemplo: Google Meet, Plataforma Moodle, Chats e Live (Transmissão ao vivo).

Baseado nos estudos da Tabela 1, em meio ao cenário crítico atual, é perceptível os desafios que todos começaram a enfrentar, em especial os alunos surdos, aumentaram e se modificaram em alguns casos, como podemos ver no trabalho dos autores Santos, Fernandes e Barbosa (2021). Diante esses desafios, alunos e professores se reinventaram e se adaptaram com esse novo cenário, porém, isso não minimiza as dificuldades que essa pandemia tem trazido, como acesso à internet, seja de professores ou alunos, falta de meios tecnológicos essenciais como computadores e celulares, e até mesmo dificuldades dos estudantes referentes à concentração.

As instituições de ensino têm o dever de oferecer um acesso à cultura e educação para os alunos com deficiência, assim como oferece para alunos que não tem deficiência, evitando a desigualdade entre as pessoas e realizando a inclusão. A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência é vista como um desafio. Para Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), a inclusão desses alunos ainda é uma grande questão a ser solucionada. O questionamento maior por parte do surdo é a falta de interação que professores e colegas ouvintes têm para com ele, mas isso também se deve ao fato de que grande parte dos ouvintes não falam em língua de sinais ou que não compreendem a importância da leitura labial.

Assim, o aparecimento do Covid-19 dificultou ainda mais a vida dos surdos no ensino remoto e no ensino híbrido, pois com o uso de máscaras vai atrapalhar na leitura orofacial, interrompendo um dos modos de comunicação que alguns deles possuem. Para Cury et al. (2020), é visível que a acessibilidade, à comunicação e a integração que antes já eram limitadas, intensificou-se ainda mais com a presença da pandemia.

Para Vieira e Souza (2020), com a pandemia, o trabalho home office ganhou força, e logo depois as videochamadas. E isso trouxe alguns outros desafios para

alunos surdos, visto que a dificuldade que eles tinham já era grande em aulas presenciais. Além disso, ainda existem outros fatores que também podem prejudicar o aluno com surdez, como: o professor que desliga a câmera ou algum aluno que fala sem ao menos aparecer na câmera, fazendo com que o estudante perca o contato visual dos lábios do professor e aluno; quando é compartilhado slides impedindo o estudante de visualizar o professor explicando o conteúdo e a sua fala pode chegar distorcida.

Ainda de acordo com as autoras, existem os desafios quando o aluno tem uma perda auditiva maior e faz o uso da Libras, ele tem direito a um intérprete, podendo solicitá-los nas aulas mesmo que seja por via remota, visto que é um direito que o surdo tem e é regido por lei. Dessa forma, assim como os alunos, os intérpretes também tiveram que se adequar a todas essas modificações, usando novos meios tecnológicos e empenhando-se para se manterem atualizados no mundo digital.

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), refletiram rapidamente sobre o papel da família nesse cenário tão peculiar. Em relação à família, é perceptível a participação dos membros desse grupo em situação de isolamento social, tanto no cotidiano, nas vivências em casa, como também nos conteúdos de estudos via online.

No ambiente doméstico são encontrados diversos fatores que trazem a necessidade de empenho familiar como: a saúde, o bem-estar psicológico, os cuidados com o isolamento social, a parte financeira e até mesmo no entretenimento. Para Souza (2021), o auxílio da família com os estudos, a família pode ajudar nas interpretações com o uso da língua de sinais, na escrita, na busca de pesquisas que podem colaborar com o desenvolvimento dessa pessoa surda como um estudante.

Dessa forma, percebe-se que muitos estudantes sofrem com esse impacto, mas o que ainda é pouco discutido, é sobre os alunos surdos que já tinham antes da pandemia muitas dificuldades, e agora durante a pandemia, algumas permaneceram e outras surgiram, principalmente a compressão durante as aulas, fazendo com que não consigam acompanhar as aulas.

## 6. RESULTADOS

Este estudo realizou uma revisão de literatura sobre o tema “Desafios enfrentados por alunos surdos no ensino presencial e remoto: uma revisão da literatura”, o que satisfaz os objetivos propostos inicialmente pelo trabalho que era entender como funciona o ensino presencial e, atualmente, remoto para alunos surdos.

Os resultados encontrados foram surpreendentes e inovadores quanto aos objetivos da nossa pesquisa. No primeiro capítulo, pode-se fazer uma breve viagem da Era Moderna até meados de 1950, visualizando como eram tratados as pessoas com deficiência e a evolução da educação especial para surdos no Brasil. Também pode-se realizar uma pequena analogia entre o Paradigma de Serviços e o Paradigma Suportes, o primeiro supõe a integração e o segundo a inclusão.

Vimos que na integração, mais conhecida como educação especial, os alunos devem se adaptar às exigências da escola, apesar desta dar condições para a sua educação escolar, conforme suas NEE e no sentido literal da palavra, o aluno interage com seus pares, como na escola para surdos. Enquanto, na inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos, independentemente de suas condições.

Dessa forma, na inclusão, é preciso que haja uma política social, pedagógica e política para adequar o espaço físico, à implementação de serviços adequados às NEE dos alunos, às condições de trabalho do professor e da equipe da escola e, ainda, levá-los à reflexão ou a conscientização, da importância e da responsabilidade de receber um aluno com surdez, por exemplo.

A realidade é que o aluno é apenas inserido na escola, na maioria das vezes, sem condições propícias de participar do cotidiano escolar, pois geralmente a escola não é preparada para a inclusão desse aluno, quanto menos o professor, que fica sem saber como agir diante do que é considerado uma diversidade.

No entanto, houve um avanço na educação das pessoas com deficiências e, principalmente, na educação dos alunos surdos ao longo dos anos, como visto no primeiro capítulo. Isso aconteceu, devido aos direitos dos deficientes, que avançaram na medida em que foi garantida a sua educação. Porém, foi somente a partir da promulgação dos documentos internacionais resultantes de determinantes históricos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração



de Jontien (1990) a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999), que os surdos passaram a ser considerados como pessoas dignas de receberem uma educação de qualidade, de acordo com o que propõe os próprios princípios da educação inclusiva garantidos por essas declarações.

No capítulo dois, foi possível analisar a legislação com foco nos alunos surdos e, assim, concluir que pela legislação brasileira na esfera federal, conseqüentemente estadual e municipal, a inclusão já foi implantada na realidade sócio – educacional, com o objetivo de não mais desmembrar os surdos. Sendo importante agora a inclusão ser implementada de forma coerente e justa.

Verificou-se também por meio dessa pesquisa, que esses documentos analisados reconhecem a extrema importância da LIBRAS para o surdo e, sobretudo, para o aluno com surdez, mas os intérpretes que deveriam estar auxiliando os alunos surdos em sala de aula ou fora do ambiente escolar, não são garantidos efetivamente. Sendo assim, o governo federal tem muitas leis que subsidiam a inclusão dos surdos no ensino regular, tanto no âmbito social, quanto no pedagógico, mas nem sempre elas são postas em prática.

Após essa breve narrativa histórica da evolução da educação dos surdos no Brasil, e no mundo, vemos no capítulo três, que fica perceptível como a comunidade surda sofreu ao longo de muitos anos, sendo considerados desde não-humanos, até ineducáveis por alguns dos maiores pensadores de seus tempos. Após o início do processo de educação dos Surdos, eles sofreram mais uma dura derrota com a imposição, por mais de 100 anos, do Oralismo, o que prejudicou o desenvolvimento tanto de línguas de sinais, como do estudo delas.

Contudo, mesmo com todo esse sofrimento a comunidade surda nunca deixou sua língua morrer e lutou por reconhecimento. O bilinguismo é uma realidade brasileira arduamente construída ao longo da história. Hoje, no Brasil, temos leis que estão à frente de vários dos países mais desenvolvidos do mundo, em relação à educação do Surdo. Sabemos, que, infelizmente, nem todas essas leis e decretos vêm sendo cumpridos a rigor, mas o cabedal legal da jurisprudência brasileiro garante o respaldo necessário para a cidadania do povo surdo.

No último capítulo da nossa monografia, realizamos uma breve análise de 9 materiais sobre a educação de surdos durante a pandemia. Os principais resultados obtidos nos materiais literários encontrados, evidenciam que os desafios que todos

começaram a enfrentar, em especial os alunos surdos, aumentaram e se modificaram em alguns casos.

Os resultados obtidos por Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), vão de encontro aos achados de Vieira e Souza (2020), pois ambos apresentam que o professor deve procurar incorporar tecnologias e métodos com linguagem visual em suas aulas, especialmente na modalidade remota, onde a presença do intérprete de Libras pode ser limitada. Pois, sem comunicação entre alunos e professores, obter informações e aprender torna-se um desafio para os alunos surdos.

Em contrapartida, os resultados obtidos por Silva et al. (2020) divergem dos resultados de Souza (2021), porque enquanto o estudo de Silva et al. (2020) apresenta que os alunos conseguiram desenvolver as atividades propostas de forma positiva, pois, os alunos surdos realizaram com empenho e de forma dinâmica a prática de leitura e escrita, o estudo de Souza (2021) demonstra que as correlações de forças existentes entre os profissionais em relação ao papel de cada um diante desse processo e contexto, dificultou ainda mais a inclusão do estudante durante as aulas não presenciais.

Percebe-se que o que levou à distinção de resultados foi a falta de assistências da escola e das famílias dos alunos surdos do estudo de Souza (2021), enquanto os alunos de Silva et al. (2020) tinham assistência da equipe escolar e das famílias em seus lares.

Dessa maneira, a contribuição deste trabalho para a literatura, é que através dessa revisão foi possível realizar uma atualização sobre um tema tão importante em nossa sociedade, e apresentado as informações mais relevantes publicadas sobre ele.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho realizamos uma revisão da literatura sobre o tema “Desafios enfrentados por alunos surdos no ensino presencial e remoto: uma revisão da literatura”. Dentre os resultados obtidos, vamos discorrer brevemente sobre os principais nos próximos parágrafos.

A partir do estudo proposto pela pesquisa, foi possível constatar que tivemos um avanço no que se refere às possibilidades de educação da pessoa com deficiência e, principalmente, da educação da pessoa surda. Verificou-se que os direitos dos deficientes são garantidos por lei, sabemos que todos podem frequentar as classes regulares de ensino, e nenhuma escola pode negar mais a matrícula para as pessoas com deficiência.

É possível admitir, pela análise histórica da trajetória da educação dos surdos (tanto de seus retrocessos quanto de suas progressões), que foi somente a partir da promulgação de documentos legais, resultantes de determinantes históricos, como as declarações internacionais, que os surdos passaram a ser considerados como pessoas dignas de receberem uma educação de qualidade.

Entretanto, apesar desse avanço, ainda não foi atingido efetivamente os objetivos de uma escola inclusiva. Até agora foi possível garantir o acesso e a permanência do aluno, mas não a qualidade de ensino a ele oferecido. Em termos das leis e do discurso, houve um grande avanço, mas ainda torna-se necessário implementar modificações no âmbito da escola e da sala de aula para atender de forma eficaz o aluno surdo, principalmente buscar formas mais eficazes para ensinar os conteúdos e garantir que as informações estão sendo repassadas com eficiência. Pois sabemos que apesar dos recursos tecnológicos serem muito bons, nem sempre são acessíveis.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada acerca da aprendizagem do sujeito surdo mediada por recursos tecnológicos como potencializadores, trazendo elementos contributivos para uma prática pedagógica mais inclusiva.

É fundamental, no atual cenário educacional, pensar na organização e funcionamento da escola com base nos documentos legais. É o momento de construirmos uma política educacional que, de fato, garanta um ensino de qualidade para os alunos surdos.

Grande parte dos estudantes passaram a enfrentar dificuldades com as aulas remotas, obrigando-os a se acostumarem com essa nova forma de aprender. Os estudantes surdos em aulas presenciais já tinham dificuldades relacionadas à interação com colegas de classe e com professores pelo fato de que muitos ouvintes não fazem o uso da LIBRAS, ou não possibilitarem uma boa leitura labial, sendo obstáculos na comunicação entre eles. Também, alguns direitos dos alunos surdos são negados e isso acarreta muitos desafios no processo de aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que, no atual cenário pandêmico, para facilitar a comunicação entre alunos surdos, colegas e professores, é recomendado seguir as orientações de distanciamento social, e utilizar uma máscara de material transparente, e para auxiliar nas dificuldades relacionadas aos conteúdos, colaborando no seu processo de aprendizagem.

Levando em consideração tudo que foi revisado da literatura, percebe-se que muitos são os desafios na educação para os alunos surdos no Brasil, a inclusão desses ainda precisa de adaptações para ter melhorias nas instituições de ensino, pois, independentemente de suas necessidades, todos têm direito a ter uma educação de qualidade.

## 8. REFERÊNCIA

ALMEIDA, Carla Alcyone da Silva; RODRIGUES, Germana Maria de Araújo Lima. **Desafios do ensino remoto para surdos no período da pandemia da Covid-19: uma experiência do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES)**. X Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2021.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. 2001>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

BRASIL. **Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série institucional; n.2).

BRASIL. **Lei nº1.791, que institui o Dia Nacional dos Surdos (1999)**. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br>>. Acesso em: 21 setembro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de (2001)**. Brasília: 2001, xerox.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.Br/Seesp- Portal Seesp](http://portal.mec.gov.Br/Seesp-PortalSeesp)>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/Seesp>>. Acesso em: 25 setembro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de**

**comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/Seesp- Portal Seesp](http://portal.mec.gov.br/Seesp-PortalSeesp)>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.

BROWN, P.J. **Integração sob o enfoque americano**. Revista Vivência, Florianópolis, n.13, p.25-26, 1993.

CANZIANI, M.L. **A integração da pessoa portadora de deficiência no contexto educacional**. Revista Vivência, Florianópolis, n.13, p.22-23, 1993.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius ; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. **Recursos tecnológicos nas interações cotidianas de adultos surdos**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%20C3%A1rio/Downloads/414-15-3622-1-10-20180518.pdf>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

CARVALHO, Simone Célia de; PAULINO, Paulo Cesar. **Inclusão: é o privilégio de conviver com as diferenças**. Cornélio Procópio - PR, 2009.

CASSIANO, Paulo Victor. **O surdo e seus direitos: os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626**. Ed. Revista virtual de cultura surda, 2017.

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação Especial e Inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico – social**. Faculdade de Educação-UFG, 2018.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. **Systematic review: a narrative review**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CORRADI, Juliane. **Acessibilidade em ambientes informacionais digitais: uma questão de diferença**. São Paulo: Unesp, 2011.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial v.1** / Maria Angela Monteiro Corrêa. – 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Instituto Fabris Ferreira. ISSUP. 2020. Disponível em: <<https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

**DECLARAÇÃO DE GUATEMALA: convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** GUATEMALA: UNESCO, 1999. Disponível em:

<<http://www.unesco.com.br/>>. Acesso em: 18 de Fevereiro de 2022.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.** SALAMANCA. Espanha, 1994.

FERNANDES, Sueli. **Departamento de Educação Especial: área da surdez.** 2002.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, Marcos César Domingos, et al. **Metodologias utilizadas na educação de surdos no Brasil.** VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores, 2019.

FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular público na última década no Brasil.** Universidade do Extremo Sul Catarinense - SC, 2011.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos?** Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul - UNIJUÍ. Ijuí – RS, 2012.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>>.

Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

GATTI, BERNARDETE A. **A Pesquisa em Educação: Pontuando algumas questões metodológicas.** FCC / PUC - SP, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: 2ª Edição. Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HELLER, Agnes. 3.ed. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KARAGIANNIS, A. **Visão geral histórica da inclusão.** In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno Cedes, vol. 19, nº 46. Campinas, 1998.

LIBRASOL. **Estudantes surdos enfrentam desafios para acompanhar aulas remotas no Ceará durante a pandemia.** Disponível em: <https://www.librasol.com.br/estudantes-surdos-enfrentam-desafios-para-acompanhar-aulas-remotas-no-ceara-durante-pandemia/>>. Acesso em: 23 de Fevereiro de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Thereza Églér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MAZACOTTE, Roberto Bernal; ALDERETE, Noelia Janina Alves; MAZACOTTE, Andrea Carolina Bernal; GÓES, Eliane Pinto de; ZARA, Reginaldo A. **Educação de surdos no Brasil: caminhos e desafios para o pós-pandemia.** EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. Cap. 1, p. 15 – 30.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: 2004, xerox.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira et al. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos.** CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORGADO, Adriana Santos. **Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo - SP, 2013.

MOURA, Adelson Fidelis de. **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: a expectativa do aluno surdo do ensino médio.** Bauru - SP, 2016.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em:



<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

PARANÁ. **Coronavírus, Governo do Estado do Paraná**. Curitiba, 09 de maio de 2020b. Disponível em:

<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=106922&tit=Semana-e-marcada-por-medidas-de-protecao-social-frente-ao-coronavirus>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. Resolução Seed nº 1.016. **Regime especial - aulas não presenciais**. Diário Oficial nº. 10663. Curitiba, 6 de abril de 2020a.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 212 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RAMOS, Eliane de Souza. O Atendimento Educacional Especializado e a Tecnologia Assistiva: novas perspectivas para o ensino inclusivo. In: **Gestão & Conexões**. Management and Connexions Journal, Vitória, ES, 3 (1), pp. 122-141, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/5053/5618>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. **histórico do surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do IDEAU, 2010.

ROSA, R. T. N. **Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!**. Revista Científica Schola Colégio Militar de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, nº 1, Julho de 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: <[http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista\\_schola\\_2020/Editorial%201%2020](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%2020)>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta paulista de enfermagem, v. 20, n. 2, p. vvi, 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos (Laura Teixeira Motta, trad.)**. São Paulo: SP: Schwarcz, 1989.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo, Plexus, 2007.

SANTOS, Glianny Gleicy Fernandes; BARBOSA, Tatiele Da Silva; FERNANDES, Sandra De Freitas Paniago. **A acessibilidade de alunos com surdez no ensino superior, durante a pandemia da Covid-19**. Goiânia - GO, 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. **Inclusão: Teoria e prática**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores: Ensaios pedagógicos - Educação inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Brasília. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. **Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia**. Práxis educativa, vol. 15, e2015476, 2020.

SIAGH, Raquel Franco Stuchi; TANAMATI, Liege Franzini; FERRARI, Deborah Viviane. **Sistema FM: Conceitos introdutórios**. Produção Tecnologia Educacional-USP. Bauru, 2015. Disponível em: <<http://portalsistemafm.fob.usp.br/wp-content/uploads/sistema-fm.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

SILVA, Maria Zilda Medeiros da; SOUZA, Jessica Mayara Santos Silva; LIMA, Jôse Pessoa de; AUGUSTA, Maria da Conceição; SILVA, Walquiria Nascimento da. **Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena**. CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

SIMÃO, Andressa. **Avatar 3d traduz textos em tempo real para a língua de sinais**. Digitais. PUC, Campinas, 2015. Disponível em: <<https://digitaispuccampinas.wordpress.com/2015/10/09/avatar-3d-traduz-textos-em-tempo-real-para-a-lingua-de-sinais/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

SIMÕES, Rita de Cássia da Silva. **Educação na pandemia : a realidade do ensino remoto para surdos no município de Píripituba/PB**. IFPB - João Pessoa/PB, 2020.

- SOUZA, Aldenora Fonseca De. **O processo de ensino-aprendizagem de estudante surdo frente aos desafios da pandemia da covid-19.** Parintins – AM, 2021.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STROBEL, Karin L. **História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas.** In: QUADROS, Ronice M. e PERLIN, Gladis. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p.18 – 38.
- TELFORD, C. W; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- VIEIRA, Andreza Alves; SOUZA, Calixto Júnior. **A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório.** Vol. 16, nº1, 2020.
- VYGOTSKY. Lev Semyonovich. **Obras escogidas V. Madrid:** Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.
- VYGOTSKY. Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.