

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

## Volume 3

EDITORA



**UnB**

Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana  
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)





**Universidade de Brasília**

**Reitora**  
**Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira (Presidente)  
Ana Flávia Magalhães Pinto  
Andrey Rosenthal Schlee  
César Lignelli  
Fernando César Lima Leite  
Gabriela Neves Delgado  
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
Liliane de Almeida Maia  
Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
Roberto Brandão Cavalcanti  
Sely Maria de Souza Costa

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

## Volume 3

EDITORA



**UnB**

Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana  
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Jade Luísa Martins Barbalho Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	Wladimir de Andrade Oliveira
	
	Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)
	Editora Universidade de Brasília Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF CEP: 70910-900 (61) 3107-3700 www.editora.unb.br contatoeditora@unb.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da  
educação aos processos de inclusão [recurso  
eletrônico] : percursos e práticas em cotidianos  
/ organizadoras Silviane Barbato ... [et al.]. –  
Brasília : Editora Universidade de Brasília,  
2025.

v.

Formato PDF.  
ISBN 978-65-5846-062-6 (v. 3).

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento  
humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane  
(org.).

CDU 376

# Sumário

Apresentação . 11

## Percursos mediados

Capítulo 1 . 17

### Percursos dialógicos no ensinar-aprender de uma professora e uma jovem estudante com Síndrome de Down

*Silviane Barbato*  
*Fabiola Ribeiro de Souza*  
*Rossana Beraldo*

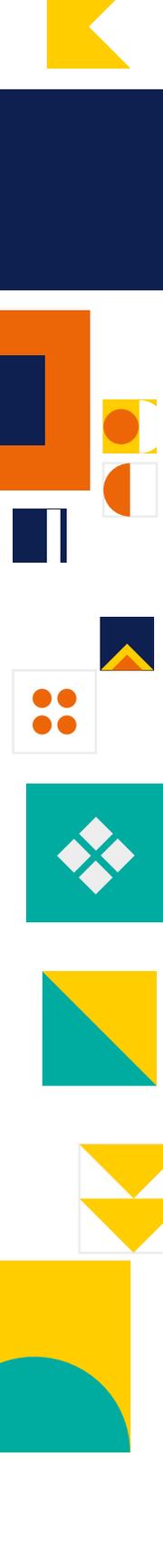
- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

Capítulo 2 . 51

### O Moodle como instrumento de mediação pedagógica de uma professora com deficiência visual

*Débora Machado*  
*Geane de Jesus Silva*

- A Educação Inclusiva e a inclusão escolar no Brasil . 53
- A docência de professores com deficiência . 55
- Educação a Distância (EaD) . 57
- O ambiente Moodle . 58
- EaD e acessibilidade de pessoas com deficiência visual . 59
- Caminho de investigação . 61
- Experiências vivenciadas com pessoas que apresentam deficiência: a interação professora-estudante . 63
- Mediação pedagógica em AVA e acessibilidade: interação professora-ambiente virtual . 64
- Mediação pedagógica: interação tutoras-estudantes, interação estudante-estudante e interação professora-tutoras . 66
- Comentários conclusivos . 67



### Capítulo 3 . 73

## Lousa digital: uma ferramenta para a inclusão

*Cristiane Pacheco*

*Raquel Santana*

A lousa digital como recurso na prática pedagógica para a inclusão . 74

Participantes e contexto de pesquisa . 77

Atividades desenvolvidas . 79

Comentários conclusivos . 81

### Capítulo 4 . 85

## Autismo em tempo de inclusão: percursos do caso Rafael

*Emilene Coco dos Santos*

*Juliana Eugênia Caixeta*

Do autismo ao Transtorno do Espectro Autista . 85

TEA e escolarização: da exclusão para a inclusão . 87

Inclusão de estudantes com TEA na escola . 89

Inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental . 93

Os percursos de Rafael e da equipe pedagógica na Escola Capim Dourado . 98

A chegada de Rafael à escola: momentos iniciais . 98

Ano 1: aprendendo a conviver e ensinar . 99

Ano 2: novos desafios para a inclusão de Rafael . 102

Ano 3: a ação pedagógica com Rafael . 104

Entrelaçando o percurso inclusivo . 107

Comentários conclusivos . 108

### Capítulo 5 . 113

## Dialogando com o Transtorno do Espectro Autista: um estudo narrativo de caso

*Tainá Mani Almeida*

*Priscila Pires Alves*

*Lucia Maria de Assis*

Uma proposta para o encontro dialógico . 115

Um estudo de possibilidades narrativas: o acompanhamento de Alberto . 118

A abertura para novas possibilidades . 124

## Práticas estruturadas

### Capítulo 6 . 129

#### A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

*Marcélia Fiedler Bremer Souza*

*Celeste Azulay Kelman*

Inclusão em educação: conceitos .	130
O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos .	131
O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade .	134
Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica .	136
O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços .	138
As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão .	140
Contexto familiar de Ricardo e percursos .	144
A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas .	144
Comentários conclusivos .	145

### Capítulo 7 . 150

#### Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

*Ingrid Brandão Lapa*

*Silviane Barbato*

Conhecendo como a criança se comunica .	157
Construindo novidades no jogo dialógico .	162
Idiosincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral .	165

### Capítulo 8 . 170

#### Criatividade no ensino: percursos de inclusão

*Eloisa de Fátima Cunha*

*Edileusa Borges Porto-Oliveira*

*Suellen Cristina Rodrigues Kotz*

*Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho*

Criatividade .	170
Criatividade e ensino inclusivo .	172
Criatividade e psicopatologias .	174
Apresentação e discussão do caso .	178
Escola .	181
Professora .	183
Ryan .	185
Comentários conclusivos .	188



Capítulo 9 . 193

## O circo: uma proposta de ação inclusiva em Educação Física para a Educação Básica

*Viviane Cardoso*

*Juliana Eugênia Caixeta*

Educação Infantil, Educação Física e inclusão .	194
Educação Física, o circo e a inclusão .	198
O circo da Escola Colibri .	200
O Projeto Circo .	201
Avaliação do Projeto Circo .	207
Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri .	209
Comentários conclusivos .	214

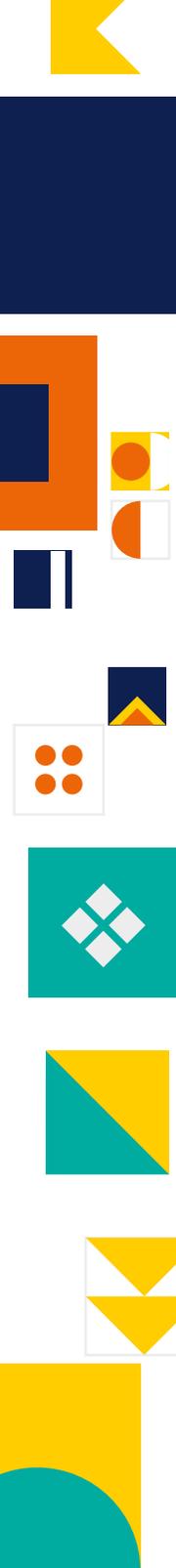
Capítulo 10 . 219

## O lúdico e a arte como meios facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência inseridos na escola regular

*Christiane Torloni Torres*

*Raquel Santana*

O lúdico, a arte e a educação nos diferentes processos de aprendizagem humana .	220
A arte na educação escolar .	221
Relações entre a arte e o lúdico .	223
A Educação Especial no caminho da Educação Inclusiva .	224
Fundamentação da metodologia .	225
As inquietações dos professores da escola regular diante da inclusão de alunos com deficiência .	225
As possibilidades da arte no processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular .	226
O trabalho colaborativo entre Arte e as diferentes áreas do conhecimento como mecanismo de Inclusão Escolar .	228
Uma experiência que tem demonstrado resultados: Arte e Ciências .	229
Comentários conclusivos .	236



Capítulo 11 . 238

**A aprendizagem matemática no contexto da sala de recursos: interações e adequações curriculares no processo ensino-aprendizagem**

*Raimunda Maria de Oliveira*  
*Gabriela Sousa de Melo Mietto*

- O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica . 244
- Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões . 246
- Comentários conclusivos . 250

**Percursos e práticas em cotidianos**

Capítulo 12 . 256

**Questões contemporâneas sobre educação hospitalar para a criança e a família**

*Kathelem França*  
*Patrícia Campos-Ramos*  
*Fabiana da Silva*

- Interfaces da hospitalização na infância . 258
- A inclusão de crianças no atendimento de classe hospitalar: aspectos legais, necessidades educativas e atenção às famílias . 262
- Dois exemplos de atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no DF . 266
- Respostas a algumas questões contemporâneas sobre educação hospitalar . 270

Capítulo 13 . 275

**A participação das famílias na inclusão educacional de um aluno com deficiência sem laudo médico/diagnóstico**

*Tânia Lima*  
*Patrícia Campos-Ramos*

- A participação da família nos processos de diagnóstico e inclusão . 276
- Aspectos metodológicos do estudo de caso de um aluno sem laudo/diagnóstico . 280
- Opiniões dos participantes a respeito da importância da família para a inclusão . 282
- Dialogando com a literatura . 286
- Comentários conclusivos . 289

Capítulo 14 . 295

**Violência contra crianças e adolescentes com deficiências e suas repercussões na Educação Inclusiva**

*Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro*

*Gabriela Sousa de Melo Mietto*

Definindo as diversas formas de violência .	296
Raízes históricas da infância e a garantia de direitos .	297
Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências .	300
Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências? .	301
E o papel da escola nesse contexto? .	301
Aspectos metodológicos do estudo .	302
Prevenção e identificação das violências .	303
Sobre as negligências .	304
Violência física .	305
Violência psicológica .	306
Violência sexual .	306
Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização .	307
Comentários conclusivos .	308

Capítulo 15 . 314

**Como educar para um mundo nupérrimo**

*Maria do Amparo de Sousa*

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã .	321
Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão .	326
Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento .	328
Impactos em si da prática pedagógica descrita .	332

Sobre os autores . 343



Práticas  
estruturadas



## Capítulo 6

# A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

*Marcélia Fiedler Bremer Souza*

*Celeste Azulay Kelman*

Este capítulo aborda a importância da intervenção do professor na inclusão de aluno hipoacúsico, em uma turma de projetos de aceleração da aprendizagem (PAA II) da rede pública de um município mineiro. Esse tema foi escolhido pelo número reduzido de trabalhos que investigam e aprofundam conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de aluno surdo hipoacúsico – ou seja, com perda auditiva leve a moderada – e sobre como o professor pode contribuir nesse processo e intervir para facilitar a inclusão e aprendizagem desses alunos. A turma em que a pesquisa ocorreu fazia parte de um projeto com alunos em defasagem entre idade e série, de faixa etária entre nove e treze anos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem, déficit sensorial auditivo e de atenção, associadamente.

A principal motivação para nossa investigação foi buscar respostas para o seguinte problema: como é possível acontecer inclusão de aluno hipoacúsico em uma classe regular, considerando-se as interações sociais, a aquisição de conhecimento e o êxito acadêmico?

O objetivo geral do estudo foi analisar o processo da inclusão do aluno hipoacúsico; conhecer as condições oferecidas para a atuação do professor; verificar a existência de qualificação profissional para o professor de Educação Especial; e quais os recursos oferecidos para sua atuação.

## Inclusão em educação: conceitos

A inclusão é polissêmica; seu sentido tem sido muito distorcido e é um tema amplamente debatido pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. Segundo Santos e Paulino (2006), trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma questão humana, democrática, que percebe as pessoas e suas individualidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A inclusão escolar é um processo gradual e dinâmico, que pode tomar formas distintas, de acordo com as necessidades dos alunos. É por isso que atualmente preferimos falar em inclusão em educação, por entender que, na dinâmica do processo, são necessárias ações coletivas, de forma que os professores tenham uma atitude acolhedora às diferenças (SILVA; MARIANI; SANTOS, 2016). Na inclusão em educação, o professor está sempre trabalhando com objetivo de responder às demandas dos alunos do público-alvo da Educação Especial (KELMAN *et al.*, 2013). Esse processo possibilita a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta, o professor incentiva a construção do conhecimento através da sua interação com seus colegas. Uma inclusão escolar desejável e bem-sucedida necessita que haja uma boa relação entre professor e aluno. Esse professor precisa também estar em constante atualização, reconhecendo as necessidades de desenvolver métodos de conversação com o aluno, de acordo com seu grau de entendimento, seja ele visual ou auditivo.

A educação exerce uma formação social, mas a atitude da criança assume uma posição importantíssima nesse processo. De acordo com Vigotski (2003, p. 75), “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência [...]. A experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico”. No entanto, é necessário perceber que a relação social é fundamental para o crescimento individual, uma vez que cada um, com seus conhecimentos prévios, contribui para o desenvolvimento dos seus pares.

## O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos

Surdez é o nome usado para indicar perda de audição ou diminuição na capacidade de escutar os sons. Qualquer problema que ocorra em alguma das partes do ouvido pode levar a uma deficiência na audição. De acordo com o art. 2º do Decreto presidencial nº 5.626/2005, denomina-se surda toda pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais e que manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). E ao se referir aos hipoacúsicos, aqueles com perda de audição leve a moderada, Sanchez (1996, p. 19) ressalta que:

frequentemente não compreendem o que dizem seus professores ouvintes nas escolas regulares onde são alunos e, por isso, fracassam. Também não têm uma identidade definida – não sabem se são surdos ou ouvintes – e estão comprometidos certos níveis de abstração, pois não desenvolvem linguagem completamente.

A surdez pode se apresentar em vários níveis: leve, moderada, severa e profunda. Para Góes (1996), não há limitações cognitivas ou afetivas que sejam inerentes à surdez, pois tudo depende das possibilidades e oportunidades oferecidas pela família para seu desenvolvimento, em especial para a construção da linguagem. A intervenção do professor regente com os alunos surdos é de suma importância, pois leva o professor a diagnosticar as dificuldades enfrentadas, fazendo o levantamento das habilidades e das formas existentes de compensação para a superação das dificuldades. Segundo Buzar (2009, p. 49):

Os processos de compensação contribuem para a superação das dificuldades que são impostas pelo contexto social. No caso dos surdos, o desenvolvimento levará em consideração o aspecto visual.

Os surdos precisam do sentido da visão; é necessário apresentar o concreto e é imprescindível utilizar recursos didáticos que explorem o campo visual, o que compreende então um recurso como um meio do seu processo de compensação. Não é à toa que, desde o início do século XX, eram chamados “o povo do olho” (LEBEDEFF, 2017).

Na surdez leve, a palavra é percebida pela criança, apesar de não ocorrer o mesmo em relação a alguns fonemas. No caso de surdez moderada, os limiares de compreensão e de aprendizagem são superiores ao limiar auditivo, o que conduz a várias dificuldades. Nessas situações, a utilização de prótese auditiva e o acompanhamento fonoaudiológico permitem uma aprendizagem quase normal. O mesmo já não acontece quando a surdez é severa ou profunda, pois a palavra não é entendida, tornando a Educação Especial e a amplificação, indispensáveis. De acordo com Botelho (2010, p. 15), não há diferenças significativas entre uma surdez leve e uma surdez profunda. Segundo a autora:

Um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo. E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada, e essa discussão irá perdurar tanto tempo quanto se mantiverem as mentalidades daqueles educadores que aspiram transformar a os surdos em ouvintes.

O aluno protagonista deste estudo apresenta perda auditiva progressiva, já com perda de setenta por cento de sua audição; não tem prótese auditiva, sendo que consegue ouvir algumas palavras e faz a leitura labial.

O diagnóstico de perda auditiva é realizado a partir de avaliação médica e audiológica. Em certos casos, indica a possibilidade de adoção de um aparelho de amplificação sonora individual (AASI). Trata-se de equipamento pequeno, colocado atrás ou dentro da orelha da criança, que amplifica a intensidade dos sons e os traz para um nível confortável para quem precisa usá-lo. O aparelho de surdez costuma gerar grandes expectativas. Alguns pais imaginam que, a partir do uso deste aparelho, o seu filho deixará de ser surdo, o que não acontece. Muitas vezes a

família encontra resistência do filho para utilizar o aparelho, por vergonha ou por medo de preconceitos, de se sentir excluído do grupo, principalmente quando se trata de adolescentes.

A linguagem, além de sua função comunicativa, interfere significativamente na organização do pensamento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Assim, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer como consequências problemas emocionais, sociais e cognitivos, mesmo que haja o aprendizado de uma língua tardiamente.

Há diferentes filosofias e possibilidades comunicativas pela criança surda: o oralismo, o uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o bidualismo e o bilinguismo. O bidualismo se refere ao uso dos dois modos de comunicação: o oral auditivo, característico das línguas faladas, e o sistema visual-espacial, que compreende a língua de sinais. Essa proposta é criticada por Quadros (1997, p. 24), que explica que “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”, e por Góes (1996), que acredita que o bidualismo desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e desestrutura também o português.

Para Kelman (2008), o bilinguismo ocorre quando dois grupos que não compartilham a mesma língua entram em contato e um toma a posição majoritária e o outro a minoritária. O bilinguismo para surdos implica o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa em momentos educacionais diferentes. A língua de sinais é a primeira língua dos surdos (L1), por ser sua língua natural. É também chamada sua língua espontânea. A língua portuguesa pode ser considerada como a segunda língua (L2). O conhecimento da L2 é obtido em condições distintas, dependendo do grau de surdez, do grau de contato com a L2, o que acarreta diferentes graus de proficiência.

A educação bilíngue é garantida pelo Decreto federal nº 5.626/2005 e estabelece que deve ser ofertada obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, uma educação bilíngue na qual a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a L2. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

Quadros e Karnopp (2005) destacam que a educação de surdos em uma proposta bilíngue deve ter um currículo organizado em uma

perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares em Libras. Porém, não basta simplesmente traduzir o currículo da escola regular para a língua de sinais; há que se contemplar nele os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos. É importante então que se valorize o bilinguismo e o biculturalismo (SKLIAR, 1999). Afinal, ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte.

## O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade

A família é um espaço educativo, é o núcleo central de individualização e socialização, com a presença constante de emoções e afetos positivos e negativos. É um espaço privilegiado de construção social da realidade por meio das interações entre os seus membros, nas quais os fatos do dia a dia recebem o seu significado através de sentimentos.

Quando os pais ouvintes têm um filho surdo precisam tomar uma decisão: escolher, pelo menos inicialmente, a modalidade de língua que o filho usará – oral-auditiva ou viso-espacial. Embora exista, em um primeiro momento, o caráter de escolha, nada garante que a opção dos pais (ou dos profissionais) corresponderá à opção futura do filho.

Apesar de muitos familiares usarem gestos domésticos e de alguns surdos saberem leitura labial, mesmo assim a comunicação pode se tornar restrita dentro do lar, acarretando, em muitos casos, que a criança surda se sinta isolada da própria família e se torne excessivamente dependente do suporte emocional e afetivo, especialmente da mãe. É necessário desenvolver estratégias que atraiam para cursos de Libras os parentes próximos e demais pessoas de seu círculo imediato.

Na maioria das vezes, o aluno surdo necessita de atendimento especializado, por meio do qual desenvolverá suas habilidades com auxílio de profissionais da saúde e professores especializados. Muitas vezes, o professor da classe regular se sente inseguro e com dúvidas quando recebe um aluno

com deficiência, devendo procurar informações sobre a criança em seu ambiente familiar, com outros setores da escola e até mesmo com a simples observação de comportamentos do aluno e que também acredite nas capacidades do seu educando. De acordo com Gomes (2006, p. 33):

Acreditar que o deficiente auditivo é capaz de aprender, saindo do campo somente das ideias, e invadir a rotina das escolas, sem a mudança necessária da escola, tardará, por conseguinte “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizado ou não.

O intérprete de língua de sinais é uma pessoa quase sempre presente nas Comunidades Surdas. Suas habilidades vão além de simples interpretação, pois devem possuir excelente domínio das duas línguas em questão, Libras e Língua Portuguesa.

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, já que é sua a responsabilidade de ensinar. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades relativas ao seu desempenho e participação em sala de aula, comprometendo a proposta bilíngue. Assim, muitas vezes, o aluno surdo fica desmotivado, não presta atenção no professor e ao mesmo tempo sente-se desvalorizado, porque o intérprete educacional não é reconhecido como uma autoridade em sala de aula (LACERDA, 2006).

Kelman (2005) realizou um estudo com o objetivo de descrever os papéis que os intérpretes assumem em contextos educacionais inclusivos, identificando 11 diferentes papéis desses profissionais dentro da sala de aula. Dentre eles, destacam-se: ensinar ao surdo a língua portuguesa como L2; ensinar Libras a surdos e ouvintes; fazer adequação curricular, pois alguns professores relatam que os alunos ouvintes ficam inquietos ao precisarem esperar pelos alunos surdos; ainda devem participar do planejamento das aulas junto com o professor, para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma, e orientar os alunos surdos, explicando os exercícios e conteúdos trabalhados, assegurando-se de que houve entendimento.

É necessário formar o aluno para que o ensino-aprendizagem aconteça com qualidade, de forma significativa, que realmente contribua para a sua vida como cidadão, possibilitando a autogestão, o poder de decisão, de participação, de reflexão, de interação, do saber fazer, agir, pensar, conviver. Assim, questionamos qual é o papel do educador na inclusão, o que está sendo feito para a formação desse professor, que é tão importante na ação formadora de educandos com hipoacusia. Dessa forma, é importante buscar parcerias entre a escola/professor e acompanhamentos psicológicos e com fonoaudiólogos, para assim beneficiar a prática educativa em geral e a Educação Inclusiva na sala de aula.

O bilinguismo na surdez começou a surgir com mais intensidade na década de 1980. A fundamentação dessa abordagem é o acesso da criança, o mais precocemente possível, à língua de sinais e à linguagem oral, que não devem ser oferecidas simultaneamente, como no bimodalismo, dada a diferença estrutural entre elas. A língua de sinais deve ser adquirida, preferencialmente, por meio da interação com o adulto surdo e a língua na modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo como uma segunda língua (L2). Dessa forma, o surdo pode apresentar um desenvolvimento linguístico-cognitivo paralelo ao verificado na criança ouvinte. Além disso, pode haver interação harmoniosa entre ouvintes e surdos quando há acesso às duas línguas: a de sinais e a da “comunidade ouvinte” (MOURA, 1993, p. 166).

### Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica

O apoio teórico-epistemológico deste trabalho baseou-se na perspectiva sociocultural (GÓES, 1996, 2002; KELMAN, 2005, 2008; LACERDA; GÓES, 2006; VIGOTSKI, 2003). A proposta metodológica escolhida foi a da pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com delineamento de um estudo de caso. A pesquisa de campo coerente e significativa permite a compreensão do fenômeno estudado: um aluno na sala de aula, intencionalmente escolhido de acordo com os interesses e conveniência da pesquisa. A metodologia utilizada teve o objetivo de

promover uma análise do contexto escolar e compreender a participação de todos os atores da comunidade escolar.

A escola pesquisada pertence à rede municipal de ensino de Ipatinga-MG. Oferece o ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo no momento do estudo o total de 830 alunos matriculados. A escola atende a três alunos com surdez em diferentes graus e dois com baixa visão em diferentes anos escolares. A maioria dos alunos é de família com baixo poder aquisitivo e de pouca escolaridade, não tendo acesso regular a atividades esportivas e culturais, salvo quando a escola proporciona esses momentos em meio a projetos desenvolvidos durante o ano.

A pesquisa foi realizada em uma turma de projeto de aceleração de aprendizagem (PAA II) com um aluno surdo. O projeto é dividido em dois anos: o PAA I, referente aos alunos do 1º e 2º anos; e o PAA II, referente ao 3º e 4º anos. O aluno pesquisado estuda em uma turma de PAA II, com defasagem de idade e série, entre nove e 13 anos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, déficit sensorial auditivo e de atenção, associadamente.

A turma de projeto funciona como uma sala de aula regular, mas com material didático diferenciado, número reduzido de alunos, sendo no máximo vinte, para que cada um tenha um acompanhamento pedagógico mais adequado. O currículo do curso é composto pelas disciplinas de português, matemática, ciências, ensino religioso, educação física e inglês.

Todos os professores regentes do projeto do município se reúnem mensalmente com as coordenadoras do Projeto no Centro de Formação Pedagógica (Cenfop) para: receber orientações sobre prática, montagem do planejamento diário das aulas e adaptação do planejamento; compartilhar opiniões, sugestões de melhorias; dividir experiências e dificuldades enfrentadas durante as aulas; fazer o mapeamento do desenvolvimento da turma junto com as professoras; e sugerir intervenções. Também identificam alunos que têm mais dificuldades para, em seguida, montarem o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Atualmente, também encontrado na literatura o termo PEI (Plano Educacional Individualizado). TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23

Como instrumentos para a construção dos dados foram utilizadas a observação, com diário de campo e entrevista dos participantes, o que ocorreu em dois momentos, no sentido de analisar se houve avanço do aluno com relação à sua inclusão numa turma de projetos.

Os participantes entrevistados serão aqui citados com nomes fictícios, para preservar suas identidades. Foram realizadas seis entrevistas: com o aluno surdo (Ricardo); sua mãe, Carla; três professoras que trabalham com Ricardo (Filomena, regente; Karina, de Ensino Religioso e Yara, de Inglês); Maria, coordenadora pedagógica da escola. Todos os participantes autorizaram sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços

Ricardo foi avaliado e teve seu PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) montado. Ele tem dificuldade de interpretação e na linguagem oral. Apresenta constantes problemas disciplinares em relação à dificuldade em respeitar as normas da escola.

Durante um semestre letivo, na disciplina de Língua Portuguesa, foram trabalhados diversos tipos de gêneros textuais, leituras e interpretação de textos e ortografia, com o objetivo de desenvolver melhor a caligrafia, escrever textos de forma organizada, melhorar a oralidade, a interpretação de textos e desenvolver a criatividade para produzi-los.

Ricardo não fazia registro de conteúdos no caderno e demonstrava muita resistência para a leitura em sala de aula. Quando lia, sua fala não era clara; nos ditados, sempre fazia transcrição fonética; lia, mas não interpretava o conteúdo. Na matemática, houve pouco avanço. Ricardo não dominava multiplicação e divisão, conseguindo realizar apenas adição e subtração de unidades e dezenas. Necessitava desenhar ou contar nos dedos para realizar as operações de adição e subtração. Apresentava-se

---

e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

muito disperso, desinteressado e desmotivado para aprender. Isso se dava também porque ele não conseguia ouvir bem as explicações.

Em relação às atividades propostas, principalmente se fossem avaliativas, ele precisava de apoio. Os colegas de sala sempre gostavam de ajudá-lo. Quando tinha apoio individual do professor ou dos colegas, conseguia realizar as atividades, às vezes de forma completa, às vezes incompleta. Em atividades para casa, as fazia com a ajuda da mãe. Quando Carla, a mãe, não podia ajudá-lo em determinados dias, ele não as realizava. Necessitava então de um acompanhamento individual também dentro da sala de aula. Quando a professora não podia, pedia a um colega para ajudá-lo nas atividades do conteúdo trabalhado naquela aula.

Carla relatou que Ricardo tem o AASI, mas não usava porque se sentia constrangido perto dos colegas, tinha medo de ser criticado, rejeitado pelos colegas, ou de ser “apelidado”. Foi explicado para ele a importância do uso do aparelho auditivo, principalmente em relação ao seu aprendizado, para que ele pudesse ouvir bem e conseguisse fazer todas as atividades propostas. O segundo passo dado pela professora regente foi conversar com a turma sobre essa situação, falando de forma bem cautelosa que o colega precisava usar um aparelho auditivo a fim de melhorar as notas, o seu aprendizado, sua comunicação e a sua qualidade de vida. A mãe informou que ele chegou a frequentar a escola regular do ensino fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano) em uma classe especial para surdos.

Foi conversado e sugerido à Carla, após o término de algumas reuniões de pais, que ambos aprendessem a língua de sinais e que ele tivesse um acompanhamento com um profissional especialista para o tratamento da hipoacusia, pois, de acordo com o relato da mãe, sua perda auditiva é progressiva. Ela relatou que já fazia acompanhamento médico, mas sem resultados, pois ele não usava de forma alguma o aparelho auditivo. Quanto ao aprendizado da língua de sinais, relatou que o aluno já tinha uma noção, o que não foi percebido pela observadora.

As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão

De acordo com essa realidade, as professoras procuraram mudar a prática pedagógica em relação a Ricardo. A mãe não concordava, a princípio, que ele fizesse atividades diferenciadas dos colegas. Foram necessários o apoio e a intervenção da direção para que ela entendesse essa necessidade.

Ricardo demonstrava interesse para atividades que envolviam habilidades artísticas, como desenhos, pinturas e músicas. A professora regente passou, então, a levar para a sala propostas de criação de desenhos, montagem de pequenos quadros com utilização de tintas, pincel e EVA, recortes, pinturas em tecido, em isopor, músicas educativas. Todas essas atividades estavam relacionadas a um texto ou tema da aula do dia.

Ela procurava trabalhar com leituras coletivas e individuais, bem como com produções de pequenos textos através de desenhos com sequência escrita, trabalhos em grupo, bingo de fatos ou palavras com premiações simbólicas (lápiz, borrachas, livros literários). As conversas individuais com ele sobre suas capacidades, suas habilidades e desenvolvimento aconteciam frequentemente. Quando a professora falava mais devagar, ele fazia a leitura labial e conseguia entender a maioria das informações.

No final do segundo semestre, foi possível constatar que Ricardo, que anteriormente não fazia registros, já copiava a matéria trabalhada em sala, fazia os deveres de casa completos e relacionava-se de maneira parcial com os colegas. Apesar de não usar o AASI, Ricardo já conseguia ouvir e respeitar a professora quando lhe chamava a atenção.

Em português, Ricardo conseguia ler o texto, porém sem conseguir interpretá-lo bem, e não havia boa compreensão da mensagem. Tinha dificuldades na pronúncia e articulação de fonemas; cometia erros ortográficos, pois continuava fazendo transcrição fonética.

Na matemática, tinha dificuldades de resolver as operações que envolviam multiplicação e divisão. Quanto aos trabalhos avaliativos, não conseguia realizá-los sozinho, precisava de ajuda dos colegas e/ou professora. Às vezes buscava ajuda e outras vezes, entregava as atividades sem resolvê-las.

Gostava muito de conversar com os colegas através da oralidade, utilizando também a leitura labial como recurso de ajuda na comunicação. Muitas vezes esse diálogo ocorria até de forma excessiva, sendo necessário chamar sua atenção constante.

Houve então oportunidade de se verificar a capacidade que o aluno dispunha para expressar linguagem, conhecimentos e diferentes habilidades através de jogos pedagógicos, dinâmicas de grupo, conversas individuais, exploração de imagens (gravuras e fotos), salientando o uso dos recursos visuais para discutir temáticas e/ou ampliar o seu vocabulário.

A seguir são apresentados os registros de algumas falas dos entrevistados, referentes a: a) dificuldades encontradas no processo de inclusão; b) cursos de formação permanente para o trabalho com Educação Inclusiva; c) contribuições significativas sobre a inclusão de aluno com hipoacusia; e d) falas da coordenadora pedagógica sobre a Educação Inclusiva para surdos:

a) dificuldades encontradas no processo de inclusão:

Aceitação por parte das escolas e professores, despreparo dos profissionais, falta de interesse dos governantes em melhorar as condições de adequações das escolas (professora Yara).

As dificuldades encontradas por mim foram a questão da falta da capacitação, do preparo adequado para trabalhar com os alunos com NEE [necessidades educacionais especiais] (*sic*). A principal preocupação era se o que eu estava trabalhando com ele estava adequado com a sua necessidade, realidade. Sempre achava que poderia fazer algo a mais para que ele conseguisse se desenvolver mais (professora Filomena).

As professoras Filomena e Yara têm uma correta compreensão da realidade em que trabalham e percebem a necessidade da inclusão dos alunos surdos, convergindo para uma importante socialização de todas as crianças. A professora Karina destacou a interação entre os alunos surdos e os ouvintes, reconhecendo a carência pedagógica dos professores e o

grande número de alunos nas turmas. A professora Yara reconhece que a socialização, a superação pessoal, ligada a aspectos do desenvolvimento, e a superação econômica são benefícios consideráveis, mas também relata as dificuldades da pouca aceitação e preparação dos profissionais nessa área da educação, além de citar o descaso político com essa realidade.

b) necessidade de cursos de formação permanente para o trabalho com Educação Inclusiva:

Sinto necessidade de formação no trabalho inclusivo com os alunos, para que eu possa estabelecer novas práticas pedagógicas e diversificação das aulas para melhor atender as crianças (professora Yara).

Há necessidade de cursos de formação para facilitar o trabalho com os alunos com NEE, às vezes sinto receio de prejudicar o aluno em determinadas situações, por não ter certeza se aquela atividade ou intervenção é a melhor ou mais adequada (professora Filomena).

O medo de prejudicar, de acordo com Carvalho (2000), é uma das barreiras da inclusão, pois a escola precisa disponibilizar informações, acompanhamento, cursos, debates e outras atividades, para facilitar o bom andamento dos trabalhos do professor com seus alunos tidos como “especiais”.

c) contribuições significativas sobre a inclusão de aluno com hipoacusia:

Poderia ser melhor se houvesse mais preparo e aceitação. Minha contribuição é com textos diversos para reflexão, debate e produção com o objetivo de levar o aluno a ter confiança e falar por si mesmo (professora Yara).

Diante da complexidade da proposta inclusiva, devido à falta de condições da escola em receber os alunos e ao despreparo dos professores, Melli (2001) apresenta algumas medidas que o professor pode adotar para alcançar a efetivação do processo; o professor deve estar capacitado,

não somente para atender ao aluno com deficiência, mas para atender às necessidades de cada aluno e receberá, para isso, um suporte técnico constante. Ressalta ainda a necessidade de que os professores “voltem a estudar, pesquisar, refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim” (MELLI, 2001, p. 19).

Reconheço que o aluno não se desenvolveu tal como os outros, mas obteve avanços significantes em relação às suas limitações. Uma socialização melhor, conseguiu trabalhar melhor em grupos com os colegas, conseguiu respeitar melhor as normas disciplinares da escola, avançou também na questão de sua autoestima, participando mais das aulas e das atividades propostas, sem receios, como ocorria muito no início do ano (professora Filomena).

d) fala da coordenadora pedagógica sobre a Educação Inclusiva para surdos:

A escola adota o oralismo como filosofia educacional, mas, segundo a coordenadora pedagógica entrevistada, a escola não dispõe de recursos especiais para atender a esses alunos.

A escola busca respeitar as limitações dos alunos “especiais” (*sic*) que chegam à escola, porém é sabido que os professores regentes em sua maioria estão despreparados para tais atendimentos (Maria, coordenadora pedagógica).

Sobre a utilização de uma estratégia visual para aprender, a psicopedagoga afirma que “o educando surdo é totalmente visual. O professor que trabalha com surdos necessita privilegiar em seus planejamentos atividades onde a atenção e a percepção visual estejam sempre presentes”. Então, ela sugere duas atividades fundamentais para a construção de conceitos como estratégias visuais utilizadas na educação de surdos: a dramatização e o teatro, de preferência realizados por outro surdo. Mas não menciona a necessidade de adaptação do material didático propriamente, explorando a semiose imagética para que haja melhor compreensão. Oliveira e Arruda (2018), por exemplo, utilizaram os conceitos

de representação e signo em seu estudo de imagens para facilitar a alfabetização geográfica de alunos surdos.

### Contexto familiar de Ricardo e percursos

Carla, mãe de Ricardo, demonstrou durante a entrevista preocupação e ansiedade em sempre fazer algo que pudesse ajudá-lo. Percebeu-se o quanto se mostrava feliz quando a professora relatava qualquer avanço de seu filho, mesmo sendo pequeno aos nossos olhos.

Reclama que hoje o ensino oferecido ao seu filho não está sendo adequado e suficiente. Contudo, retira pontos positivos depois que seu filho passou a frequentar a sala comum da escola regular. Segundo Carla, não existe inclusão nas escolas públicas. Ricardo entrou na escola com quatro anos como ouvinte; sua linguagem só se desenvolveu aos sete anos. Carla diz que participa no aprendizado de Ricardo, o acompanha no que precisa. Diz que tem conhecimento da cirurgia de implante coclear, mas não tem condições financeiras para realizá-la, por isso comprou o aparelho auditivo, do qual ele não faz uso, como já relatado.

Carla ainda conta que Ricardo nasceu com oito meses e que ela passou por vários problemas psicológicos durante a gravidez, por isso acha que ele teve má formação no ouvido. No parto ela teve pré-eclâmpsia.

### A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas

Perguntado sobre o que pensa da escola, um pouco timidamente, Ricardo diz que é bom estar na escola, e que o relacionamento com os colegas e professores é muito bom, exceto por sua vice-diretora, que reclama com ele sobre seus comportamentos.

O que preciso melhorar na escola é parar de fazer bagunça. A vice-diretora não gosta de mim por causa disso (Ricardo, aluno com hipoacusia).

Segundo ele, a escola é um ambiente importante, pois “aqui posso aprender muitas coisas”. Ele destaca que gosta muito de jogar bola nas aulas de Educação Física, sua matéria preferida, e que treina futebol num clube. Diz que planeja jogar no Ipatinga Futebol Clube.

Quando a professora fala algo que não entendo, sinto vergonha de dizer que não ouvi e pedir para ela repetir; não consigo entender direito o que diz o texto quando os colegas ou a professora lê e por isso na hora de fazer o dever sobre o texto eu não consigo (Ricardo).

Para ele, o que precisaria mudar dentro da escola são seus comportamentos, para que ninguém mais reclame dele. Confessa que tem dificuldades de ler e interpretar por não conseguir ouvir bem e por, também, não perguntar à professora quando não entende.

Mesmo com todas as dificuldades e receios, ele é um aluno cheio de capacidades, que pode também ajudar outros colegas com o seu mesmo tipo de dificuldade, pois já tem certo conhecimento da língua de sinais, que aprendeu em uma escola especial onde estudou.

### Comentários conclusivos

Chegamos ao fim deste capítulo destacando a relevância do tema devido ao fato de poucos estudos versarem sobre hipoacusia como perda leve a moderada, tratando a surdez de uma forma generalizada. Este estudo se preocupou em investigar como o professor pode contribuir na aquisição de língua e intervir para facilitar a inclusão e aprendizagem do aluno com hipoacusia.

Todos os percursos da metodologia da pesquisa foram realizados com o acompanhamento dos momentos de intervenção, dificuldades e conquistas dos professores e do aluno. Verificou-se a maneira como o aluno se comportava nas aulas; suas estratégias de comunicação adotadas com os colegas e a professora, devido ao fato de não ouvir bem;

as consequências refletidas no processo ensino aprendizagem; a questão do seu preconceito em relação ao uso do aparelho auditivo.

Toda a pesquisa constituiu um meio riquíssimo para mostrar o quanto os professores procuraram trabalhar com respeito às limitações do aluno, demonstrando suas ansiedades, seu interesse em ajudar, colaborar e acreditar no processo de inclusão. Confiaram na capacidade dele e puderam perceber os avanços dentro de um ritmo próprio e apontaram para a necessidade de cursos de formação continuada na área. Em relação ao uso do aparelho auditivo, não foi constatado nenhum avanço ou mudança nessa realidade. O aparelho FM isola o ruído em sala, facilitando a compreensão da voz da professora. Certamente esse avanço tecnológico beneficiaria Ricardo.

Em relação à participação da família, a mãe era quem estava sempre presente nas reuniões ou quando solicitada fora dos dias de reunião. Seu interesse e participação na vida do filho eram nítidos. A cada avanço ela se emocionava e o motivava a continuar melhorando. Percebe-se a importância do acompanhamento da família, confirmando Kelman e Faria (2007), que mostraram como a participação familiar gera mudanças significativas em seu desenvolvimento.

Diante da realidade educativa dos alunos com hipoacusia, percebe-se a complexidade que abrange o tema e a necessidade de adequação das práticas didáticas pedagógicas. Percebe-se a carência do conhecimento das famílias e da escola em relação ao bilinguismo, que é de fundamental importância na concepção de uma verdadeira Educação Inclusiva. A criança surda ou mesmo hipoacúsica precisa receber o conteúdo curricular em sua língua, o que já está previsto pela legislação brasileira.

Instiga-se em qualquer educador o desejo de aprender, buscar conhecer uma nova língua, nesse caso, a língua de sinais, para viabilizar os processos de interação acadêmica e social com seus alunos com hipoacusia. Além disso, é necessário buscar esse conhecimento através de mecanismos de formação continuada, o que pode contribuir para aprimorar sua prática educativa, ser promotor de uma inclusão em educação de qualidade, viver um pouco do mundo dos nossos irmãos surdos, através da comunicação.

Essa pesquisa apontou para um conjunto de análises, observações e reflexões da prática de uma realidade escolar que pode servir de orientação ou adequação para outras realidades.

Vale destacar que toda a comunidade escolar (família, direção, professores, funcionários e alunos) precisa incorporar o verdadeiro sentido de uma Educação Inclusiva, respeitar as diferenças, adequar ou criar um trabalho pedagógico de acordo com a realidade educacional dos alunos, aprender a valorizar e usar a língua de sinais. Apesar de a mãe de Ricardo demonstrar muito interesse em seu desenvolvimento, ela ainda não reconhecia nele o seu direito de se comunicar de uma forma mais eficaz, ou seja, através da Libras. Mesmo sabendo que ele tende a ficar surdo, ela não aceita essa realidade. Expressou seu desejo de realizar o implante coclear, mas não o fez por falta de recursos financeiros.

Essa pesquisa pretende instigar outras investigações em situações concretas com educandos hipoacúsicos, buscando motivar os professores que trabalham em escolas com ou sem alunos com hipoacusia a aprenderem a língua de sinais e fazer a diferença em suas aulas.

## Referências

BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a situação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formação imaginária*. 1998. 499f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUZAR, Edeílce Aparecida Santos. *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4235>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderrama. *A audição e a surdez*. Marília: Editora Unesp, 2006.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Espaço: Informativo Técnico-Científico*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005.

KELMAN, Celeste Azulay; FARIA, Cassiana Borges. Mães de surdos e suas percepções. In: Eduardo José Manzini (org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 187-200.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KELMAN, Celeste Azulay; VENTURINI, Angela Maria; SANTOS, Monica Pereira dos; MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro; RODRIGUES, Michely Aguiar. Formação de professores e organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais [...]*. Londrina, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). *Surdez: processo educativo e subjetivo*. São Paulo: Lovise, 2006.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

MOURA, Maria Cecília. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, Maria Cecília et al. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; ARRUDA, Guilherme Barros. Geografia, surdez e linguagem: apontamentos sobre a alfabetização geográfica de alunos surdos. In: KELMAN, Celeste Azulay; OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; ALMEIDA, Simone (org.). *Comunicação, Educação e Inclusão*. Curitiba: CRV, 2018.

QUADROS, Ronice Muller. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SANCHEZ, Carlos. Los sordos con restos auditivos. In: INSOR (org.). *El Bilinguismo de los sordos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de la Educación Nacional, 1996. p.18-20.

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (org.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Fátima Andrade da; MARIANI, Ruth; SANTOS, Monica Pereira dos. Uma experiência de equidade e inclusão de surdos numa escola regular. *Revista Digital Simonsen*, v. 4, p. 112-124, 2016.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## Sobre os autores



**Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho** – Professor do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), lidera o grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito. Pesquisa a interdependência entre processos de criação e comunicação nos contextos educacional e profissional.

**Celeste Azulay Kelman** – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez GEPeSS do DGP/CNPq.

**Débora Machado** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pedagoga e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Pesquisadora em ensino-aprendizagem, acessibilidade, EaD e tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Adaptadora e transcritora de textos em Braille e de materiais para pessoas com deficiência visual.

**Christiane Torloni Torres** – Professora de Arte da rede municipal de Vitória-ES. Integrante do grupo de Referência das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Estuda as contribuições do ensino da Arte nos processos de inclusão, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no espaço escolar.

**Cristiane Pacheco** – Professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Dedicar-se à gestão de um centro municipal de Educação Infantil.

**Edileusa Borges Porto-Oliveira** – Pedagoga e psicopedagoga, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGDE) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Bolsista Capes, desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos de comunicação entre gestores e professores em contexto de formação continuada docente. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Eloisa de Fátima Cunha** – Atriz, gestora cultural e arte-educadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da UnB. Desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos pedagógicos lúdico-teatrais em contextos escolares da Educação Básica. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Emilene Coco dos Santos** – Graduada em Educação Física, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da Ufes. Temas de estudo: Trans-torno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas.

**Fabiana da Silva** – Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atuou no projeto Mãos na terra da Apae/Barretos. Docente em Educação Especial – sala de recursos. Pesquisa educação hospitalar, educação infantil, autismo, deficiência intelectual, escolarização e currículo funcional das pessoas com deficiência.

**Fabiola Souza de Ribeiro** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se à coordenação de escolas inclusivas. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

**Gabriela Sousa de Melo Mietto** – Psicóloga, professora do PED/IP e do Programa de Pós-Graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult); e Desarrollo Temprano y Educación (UAM, Espanha). Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

**Geane de Jesus Silva** – Professora da SEEDF, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB), especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Universo/RJ), especialista em Educação continuada e a distância pela Faculdade de Educação (FE) da UnB/UAB.

**Ingrid Brandão Lapa** – Professora hospitalar na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, recentemente aposentada. Estuda reabilitação cognitiva, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, lesão cerebral, paralisia cerebral, doenças neurodegenerativas, educação inclusiva.

**Kathelem de Oliveira dos Santos França** – Professora da SEEDF e pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Estuda a Educação Infantil, Educação Especial e suas diferentes atuações e intervenções precoces junto a crianças com indicadores de risco para o desenvolvimento infantil.

**Lucia Maria de Assis** – Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é coordenadora do projeto de pesquisa Lelia (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Autismo). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre pela Universidade de Taubaté e graduada em Pedagogia e em Letras pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel.

**Maria do Amparo de Sousa** – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da SEEDF. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

**Marcélia Fiedler Bremer Souza** – Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília. Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Ipatinga e da sala de recursos da rede municipal de Coronel Fabriciano. Especialista da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, do 1º ao 9º ano.

**Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro** – Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (WP/FACCAT), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES/DF).

**Juliana Eugênia Caixeta** – Graduada nas habilitações bacharel e psicólogo pela Universidade de Brasília. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.

**Patrícia Campos-Ramos** – Psicóloga clínica, doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDE/IP/UnB). Professora em cursos de Educação Especial e Inclusiva (UAB/UnB; UAB/UFABC). Pesquisadora de temas relacionados ao desenvolvimento e à educação, especialmente as transições escolares, a participação da criança e da família, as inter-relações família-escola; e a inclusão.

**Priscila Pires Alves** – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ) e líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias (Narrem).

**Raimunda Maria de Oliveira** – Professora de Sala de Recursos Generalista da SEEDF, especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano (UnB). Atualmente participa do Grupo de Escrita Criativa Autoral (Gecria) da UnB e cursa Pedagogia Sistêmica.

**Raquel Santana** – Professora da SEEDF. Coordena atividades de gestão das ações de formação continuada da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na perspectiva inclusiva.

**Rossana Beraldo** – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano (UnB) e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

**Silviane Barbato** – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

**Suellen Cristina Rodrigues Kotz** – Psicóloga clínica e escolar, licenciada em Pedagogia, mestranda do PGPDE do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) da UnB. Especialista em psico-oncologia. Desenvolve pesquisa em Criatividade e Adolescência como bolsista do CNPq. Participa do grupo de pesquisa em Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Tainá Mani Almeida** – Psicóloga (UFF) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. É pesquisadora do Adaca e dos Grupos de Pesquisa Lelia; Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (UFF); e do Narrem.

**Tânia de Sousa Lima** – Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF, onde colabora com a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em salas regulares. É pedagoga e especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Políticas Públicas em Saúde pela Fiocruz Brasília e, atualmente, doutoranda.

**Viviane Flávia Cardoso** – Professora dinamizadora de Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), Espírito Santo. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB, mestre em Biotecnologia com ênfase em robótica (tecnologia assistiva) e nanotecnologia pela Ufes e doutoranda em Biotecnologia pela Ufes.



Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e da UAB/UnB.

EDITORA



**UnB**

