

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Emily Tavares dos Santos

**ALTERIDADE SURDA E APRENDIZAGEM: Possibilidades frente à
Inclusão na Escola do Campo**

Santa Maria, RS, Brasil

2022

Emily Tavares dos Santos

ALTERIDADE SURDA E APRENDIZAGEM: Possibilidades frente à Inclusão na
Escola do Campo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,
RS), como requisito parcial para a obtenção do grau
de licenciada em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elisane Maria Rampelotto

Santa Maria, RS, Brasil

2022

Emily Tavares dos Santos

ALTERIDADE SURDA E APRENDIZAGEM: Possibilidades frente à Inclusão na Escola do Campo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Educação Especial.

Aprovado em 17 de agosto de 2022.

Prof.^a Dra. Elisane Maria Rampelotto (UFSM)

Prof.^a Dra. Mônica Zavacki de Moraes (UFSM)

Prof.^a Dra. Renata Corcini Carvalho Canabarro (EMEF PEDRO KUNZ)

Santa Maria, RS, Brasil

2022

AGRADECIMENTOS

Faço aqui meus agradecimentos com imensa alegria, para a minha família que nunca deixou de acreditar no meu potencial e sempre me incentivou. No qual fizeram um papel fundamental para que eu chegasse até o fim desta jornada com muita dedicação e esforço.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Elisane Maria Rampelotto, por sua dedicação, conhecimento, compromisso, responsabilidade, paciência e orientações.

Aos meus pais, Carlos Eduardo e Adriana que em todos os momentos mesmo lidando com a distância estavam sempre próximos, sem o amor de vocês, carinho e educação eu não chegaria aonde cheguei hoje. Também, a minha irmã Emanuele e minha sobrinha Maria Elena por me motivarem mesmo quando estava desacreditada do meu potencial e vocês sempre transmitindo carinho, amor e paz. Só tenho a agradecer, vocês são meu alicerce, dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, a vocês.

A minha prima Daniela Costa que desde o início da graduação me ajudou, sempre pacienciosa e acreditando no meu potencial, obrigado por todo o carinho, amor, conselhos e conhecimentos.

As minhas amigas da minha cidade natal (Uruguaiana/RS), por me amparar em momentos difíceis e pelos conselhos, por serem essas amigas fiéis e companheiras que sempre me motivaram positivamente. As minhas colegas do curso de Educação Especial Raicha Figueira, Gabrielle Mainardi, Evelyn Rozalino, Fernanda Caroline que tornaram meus dias mais alegres e, estavam presentes em todos os momentos que a graduação proporciona - da tristeza, desmotivação, cansaço emocional, a alegria em ser aprovada nas disciplinas e a motivação para o próximo semestre. Vivemos momentos intensos de incansáveis trabalhos, estágios, relatórios, mas também aquela comemoração de final de semestre, aniversários e os encontros após RU que relatamos sobre as nossas vidas pessoais e assuntos aleatórios.

Por fim, agradeço aos meus filhos de quatro patas Bud, Stella, Margô e Jack por tornarem a minha vida, morada e dias mais felizes, mais leves, mais intensos com vocês. Quando o cansaço emocional estava tomando conta vocês transbordavam de amor e assim eu me sentia mais leve e pronta para o próximo desafio.

EPÍGRAFE

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa... A língua é parte de nós mesmos... Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir lhes ser surdos... (TERJE BASILIER, psiquiatra norueguês, 1993).

RESUMO

ALTERIDADE SURDA E APRENDIZAGEM: Possibilidades frente à Inclusão na Escola do Campo

Autora: Emily Tavares dos Santos
Orientadora: Elisane Maria Rampelotto

O presente trabalho intitulado “Alteridade Surda e Aprendizagem: Possibilidades frente à Inclusão na Escola do Campo” problematiza: Como acontece o processo de ensino e aprendizagem de uma criança surda incluída no contexto da escola do campo em Santa Maria-RS? Tem como objetivo central verificar a aprendizagem escolar de uma criança surda incluída, analisando as possibilidades no exercício de ensinar frente à inclusão na escola do campo em Santa Maria-RS. Como objetivos específicos investigar a metodologia utilizada pelos professores durante o processo educativo desta criança. Trata-se de um aluno surdo, com dez anos de idade, que está frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental - EF, em uma escola do campo no município de Santa Maria-RS. Utilizou-se como instrumento para a pesquisa os Pareceres Pedagógicos e as Observações realizadas e registradas num Diário de Campo, pela autora deste TCC. Os dados para análise do estudo foram coletados durante a prática pedagógica do Estágio Supervisionado - área da surdez, realizado na mesma escola, lócus desta investigação. Como resultados desta investigação, antes de tudo, é preciso compreender o processo de inclusão escolar da alteridade surda. É preciso observar todo contexto que envolve a aprendizagem do aluno e utilizar os recursos e metodologias adequadas para este fim. Entender de que forma o aluno apropria-se desses recursos durante a trajetória escolar, como também, da metodologia de ensino utilizada, que garanta e legitime uma educação voltada para a diferença e potencialidades dos surdos. Sendo assim, há necessidade do uso da língua de sinais como língua de interação e instrução e o português escrito como segunda língua. Quiçá, seja possível incluir o sujeito que vive a experiência visual, no contexto da escola inclusiva. Para que isso possa se efetivar é preciso que a comunidade ouvinte domine a língua visual espacial. Considera-se que os dados revelados nesse estudo podem impulsionar outras pesquisas na área da educação dos surdos, principalmente da inclusão escolar, contribuindo assim para o conhecimento e novos desafios neste campo de atuação.

Palavras-Chave: Libras. Inclusão Escolar. Aprendizagem

ABSTRACT

The present work entitled “Deaf Alterity and Learning: Possibilities for Inclusion in Rural Schools” problematizes: How is the teaching and learning process of a deaf child included in the rural school context in Santa Maria/RS? Its main objective is to verify the school learning of a deaf child included, analyzing the possibilities in the teaching exercise facing the inclusion in the rural school in Santa Maria/RS. As specific objectives to investigate the methodology used by teachers during the educational process of this child. This is a ten-year-old deaf student who is attending the 5th year of Elementary School, in a rural school in the city of Santa Maria/RS. Pedagogical Opinions and Observations made and recorded in a Field Diary, by the author of this TCC, were used as an instrument for the research. The data for analysis of the study were collected during the pedagogical practice of the Supervised Internship - area of deafness, carried out at the same school, locus of this investigation. As a result of this investigation, first of all, it is necessary to understand the process of school inclusion of deaf alterity. It is necessary to observe the entire context that involves student learning and use the appropriate resources and methodologies for this purpose. Understand how the student appropriates these resources during the school trajectory, as well as the teaching methodology used, which guarantees and legitimizes an education focused on the difference and potential of the deaf. Therefore, there is a need to use sign language as a language of interaction and instruction and written Portuguese as a second language. Perhaps, it is possible to include the subject who lives the visual experience, in the context of the inclusive school. For this to be effective, it is necessary for the listening community to master the visual spatial language. It is considered that the data revealed in this study can drive further research in the field of education for the deaf, especially school inclusion, contributing to knowledge and new challenges in this field of activity.

Palavras-Chave: Pounds. School inclusion. Learning

SUMÁRIO

CENAS INICIAIS.....	9
A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA.....	9
1. CENAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS DA PESQUISA	13
1.1 INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	15
1.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	17
1.3 SUJEITO DA PESQUISA.....	18
2. CENAS BIBLIOGRÁFICAS: Revisão da Literatura.....	20
2.1 DO HISTÓRICO ÀS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	20
2.1.1 As metodologias utilizadas na Educação dos surdos.....	22
A Comunicação Oral ou Oralismo.....	22
A Comunicação Total.....	23
Bilinguismo.....	24
3. INCLUSÃO ESCOLAR & ESCOLA DO CAMPO.....	26
3.1 ESCOLA DO CAMPO: QUE ESPAÇO É ESTE?.....	26
3.2 INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	28
4. CENAS DOS RESULTADOS: Discussão e Análise dos Dados.....	30
4.1 ALTERIDADE SURDA: INCLUSÃO NA ESCOLA DO CAMPO.....	31
4.2 ALTERIDADE SURDA: PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA DO CAMPO.....	35
CENAS FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

CENAS INICIAIS

“Minha escolha profissional é um pedaço de tudo que vivi até agora”

Maria Cristina Santos Araújo

A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

Para contextualizar o motivo pelo qual escolhi este tema de pesquisa, quero compartilhar um pouco da minha trajetória acadêmica, narrando alguns fatos que marcaram momentos importantes e decisivos na escolha pela área da surdez.

O Curso de Educação Especial não foi a minha primeira opção para a entrada no ensino superior, nunca imaginei ser uma professora/ educadora especial. Porém, meu sonho sempre foi estudar numa universidade pública e gratuita - na Universidade Federal de Santa Maria. No entanto, quando fiz a prova do Enem foi para realizar um teste e tomar conhecimento sobre o processo para avaliar meu desempenho escolar ao término da educação básica. Mas, para minha surpresa, tirei uma nota compatível para entrar na Educação Especial, mas não para ser aprovada no curso que desejava – Administração. Penso que a escolha pela administração se deve ao fato das experiências que tive nesta área por conta do meu antigo emprego.

Entre no Curso de Curso de Educação Especial no início do ano de 2018, mas com a intenção de solicitar transferência para outro curso, no semestre seguinte do mesmo ano. Então, realizei a matrícula na Educação Especial por curiosidade e cursei o primeiro semestre com o intuito de conhecer o curso, porém, com uma ideia já formada para mudar de curso. Foi aí que me deparei com uma nova visão da docência, fui me permitindo experienciar e fiquei muito curiosa para conhecer a realidade das escolas onde profissionais da educação especial estavam atuando.

Curioso é que, na minha trajetória escolar não tive contato com esses profissionais e sujeitos da educação especial. Onde estavam? Onde estavam as educadoras especiais? Nas escolas onde estudei não conheci nenhum colega – público-alvo da educação especial e, tampouco conheci o educador especial - profissional que trabalha com esses alunos. Onde elas/eles estavam? Nunca tinha ouvido falar nesses profissionais.

Essas foram as primeiras dúvidas que surgiram em minha mente durante o primeiro semestre do Curso de Educação Especial. No mesmo semestre em que estava realizando o curso, abriu um edital para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual me inscrevi e fui selecionada como bolsista. Iniciei então, na escola como bolsista de um projeto, com uma proposta de Ensino Colaborativo (EC), em parceria com o professor regular de sala de aula. Foi aí que percebi que havia acertado na escolha do curso, pois- me apaixonei pela área da Educação Especial. Durante esse período me dediquei e cada vez mais me envolvia com o curso. Durante o PIBID, tive contato com a realidade das escolas e também dos alunos da educação especial e uma das minhas angústias sempre foi: e se eu tiver um aluno surdo? Não sei me comunicar em Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelo fato de estar no segundo semestre do curso e só teria a disciplina de Libras no terceiro semestre. Também me questionava sobre; onde esses alunos estão estudando? Se na escola onde eu estava desenvolvendo o projeto não tinha nenhum aluno surdo? E se ele estivesse incluído lá? Como seria? São questionamentos que me deixavam bastante apreensiva.

No terceiro semestre do curso fiz a disciplina de “Desenvolvimento Linguístico e Educação do Surdo” (DLES) – primeira disciplina da área da surdez ofertada pelo currículo do curso. Nesta disciplina, ministrada pela professora Elisane Rampelotto (orientadora deste TCC), estava previsto uma atividade prática - a visita à Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Fernando Coser. E foi nesta visita ao Coser que descobri onde estavam esses alunos. Minha turma passou a manhã inteira na escola e foi lá que pude perceber o espaço onde acontecia uma comunicação diferenciada – a comunicação em Libras. Uma língua visual espacial, onde parecia mais uma dança das mãos – um “balé das mãos”. Observar aquela magia das mãos através da comunicação em língua de sinais, das trocas de informações entre os alunos surdos, professores surdos e comunidade escolar em geral foi como assistir a um espetáculo visual.

Foi a partir dessa visita que comecei a pensar sobre o surdo e a surdez e entender tudo que estava sendo apresentado teoricamente na disciplina de DLES. Por isso, acredito que é de grande importância aproximar a teoria da prática. Foi nessa aproximação que iniciei minha caminhada na área em que agora pretendo pesquisar.

Naquela manhã de observação, durante o contato com os estudantes surdos, que relataram as suas experiências escolares, pude perceber o quanto eu, enquanto educadora especial, poderia fazer a diferença ao entrar no mundo da comunidade surda.

Antes de fazer a imersão na escola de surdos não sabia a área de atuação que queria seguir. Mas, quando tive contato e convivi com a comunidade surda tive a certeza da escolha que fiz. No entanto, confesso que tive muita dificuldade na aprendizagem da Libras e, acredito que tenha sido esse, um dos principais motivos pelo qual me aproximei mais dessa área de estudos.

Durante a pandemia desisti várias vezes das disciplinas de Libras por não conseguir me dedicar como queria e perceber que não estava tendo o resultado que desejava e esperava. Então, optei por esperar o retorno presencial para realizar a última disciplina de Libras e realizar o estágio da área da surdez na escola. Por opção também quis realizar o TCC, na mesma área. Assim, poderia ter mais oportunidades de conhecer o sujeito surdo, já que o estágio foi realizado de forma presencial tive esse contato próximo ao aluno surdo e a realidade na escola e atendimento individual em que ele frequenta.

Trago como **problema de pesquisa** o seguinte questionamento: **Quais as possibilidades no exercício de ensinar frente à inclusão de uma criança surda no contexto da escola do campo em Santa Maria-RS?** Esta pesquisa tem como objetivo central analisar as possibilidades de aprendizagem no exercício de ensinar frente à inclusão de uma criança surda no contexto da escola do campo em Santa Maria-RS.

Tem como objetivos específicos: Apresentar a/s metodologia/s utilizadas no processo de ensino para alunos surdos e buscar nos relatos dos Pareceres Pedagógicos e Técnicos, Diário de Campo e Entrevista realizada com a mãe - instrumentos referentes à aprendizagem do sujeito surdo que frequenta o 5º. ano do Ensino Fundamental - EF, de uma escola do campo.

O presente trabalho foi organizado em itens que chamei de CENAS; a primeira parte foi intitulada como **CENAS INICIAIS** onde narro alguns fatos que marcaram a minha escolha profissional e o motivo pelo qual escolhi o tema de pesquisa. Em **CENAS METODOLÓGICAS: Caminhos da Pesquisa** começo descrevendo sobre o

ato de pesquisar e o caminho que segui para desenvolver a pesquisa. Apresento os instrumentos utilizados para realizar o estudo, assim como o lócus e sujeito da pesquisa. Na parte do referencial teórico em **CENAS BIBLIOGRÁFICAS**: Revisão da Literatura, trago o referencial que utilizei para contextualizar o estudo. Em **CENAS DOS RESULTADOS: Discussão e Análise dos Dados**, apresento os dados relevantes encontrados na pesquisa resultando em novos e importantes conhecimentos para área em estudo. E por fim, em **CENAS FINAIS**, apresento os principais resultados da pesquisa procurando responder ao problema inicial do estudo em questão.

1. CENAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Paulo Freire

O ato de pesquisar é rotina no dia a dia e, muitas vezes, nem percebemos que utilizamos a pesquisa naturalmente passando despercebida. Pesquisamos, por exemplo, preços para compras, pesquisamos sobre tal assunto que nos chama a atenção ou até mesmo por curiosidade. Pesquisamos, por exemplo, uma receita culinária na internet, um bom vinho que gostaríamos de degustar etc. Isso nos torna um pesquisador de forma involuntária. A pesquisa é um tema tão amplo que ela vai do cotidiano a uma pesquisa científica que pode mudar o mundo através de uma descoberta.

Para Hirtz (2004) pesquisar

significa estabelecer um diálogo consigo mesmo porque a pergunta ou a problemática de que se origina a pesquisa está intimamente relacionada com as vivências do pesquisador, com a sua trajetória pessoal e profissional. Eu preciso me sentir afetado...se não criamos um vínculo afetivo com o objeto a ser pesquisado, provavelmente não nos envolvemos intensamente com a pesquisa porque não atribuímos sentido e significado a mesma (HIRTZ,2004, p. 14).

Neste estudo, o ato de pesquisar reflete sobre a aprendizagem de um aluno surdo incluído no âmbito de escola do campo. Neste sentido, elegi como metodologia para este estudo a pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Segundo Silva & Menezes (2001, p. 20), a pesquisa qualitativa

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. (Silva & Menezes, 2001, p.20).

Para Minayo (1995), a pesquisa qualitativa

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO,1995, p.21-22).

Sendo assim, na pesquisa qualitativa pode-se captar os sentidos na subjetividade do sujeito pesquisado. À vista disso, pretendo responder ao problema inicial deste trabalho, utilizando como técnicas para a coleta de dados a Observação

Participante (registradas num Diário de Campo) e os Pareceres Pedagógicos e Técnicos (disponibilizados pela coordenação da escola).

As Observações Participantes e Pareceres Pedagógicos serão utilizados para a coleta e análise dos dados deste estudo, que procura analisar as possibilidades de aprendizagem escolar de uma criança surda incluída numa escola do campo em Santa Maria -RS.

Quanto à pesquisa descritiva, vale mencionar que se trata de um estudo com levantamento de dados através da técnica de coleta de dados tendo em vista a análise e interpretação destes dados.

Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como propósito principal a descrição das particularidades de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. É um tipo de pesquisa que também utiliza observações.

Quanto ao ponto de vista dos procedimentos técnicos trata-se de um Estudo de Caso, que para Telles,

[...] o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional. Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe. Pode ser o processo de adaptação de um aluno recém-chegado à escola, de sua relação com outro professor durante um projeto realizado em conjunto; ou ainda um caso de violência dentro da instituição de ensino. O pesquisador deve determinar seu grau de envolvimento com o(s) envolvido(s) no caso. Se ele próprio estiver incluído no mesmo, deverá ter momentos de aproximação dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de não familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso (TELLES, 2002, p.108)

O Estudo de Caso se dá a partir de uma coleta de dados no qual se é preservado o “objeto de estudo/ sujeito” para que suas características únicas sejam preservadas. Pelo fato desta pesquisa estar ligada de forma direta com o objeto de pesquisa é necessário tomar muito cuidado com a interpretação da coleta de dados e resultados.

Nesta ação de pesquisa estive imersa na escola e realizei observações atuando no espaço onde esse sujeito está inserido, ou seja, percebi como é seu

cotidiano escolar, sua comunicação com a turma, com professores, como acontece a aprendizagem dos conteúdos e as práticas da inclusão deste aluno.

Assim, pelo fato de ser possível a inserção no cotidiano da prática pedagógica acompanhei e estive mais próxima do evento desta investigação. Nas incursões constantes em sala de aula pude observar o cotidiano de um aluno surdo incluído na escola do campo.

1.1 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Nas pesquisas qualitativas pode-se aplicar um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados. Entre eles a análise de documentos e a observação participante.

Para desenvolver este estudo, fiz uso de três instrumentos de pesquisa, ou seja, a **Observação Participante** que é uma ferramenta apropriada para pesquisas que têm o propósito de compreender uma realidade social particular e interpretação do fenômeno estudado. Utilizei análise de documentos, buscando no **Diário de Campo** e Pareceres pedagógicos/ técnicos, os dados para análise e interpretação dos dados. Também fiz uso da técnica da **Entrevista** com a mãe do aluno - sujeito desta pesquisa.

A Entrevista, para Gil (2008, p. 117), é a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Realizou-se a entrevista do tipo semiestruturada, por ser mais flexível e que favorece um clima de confiança e interação entre o entrevistado.

A Observação Participante representa um excelente recurso para uma inserção nas práticas e representações vivenciadas pelo pesquisador, permitindo assim, uma análise delimitada e específica, devido a incursões mais constantes que se pode fazer no dia a dia das experiências de quem é observado.

Para Minayo, (1994), o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Sendo assim, nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que,

observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real.

Para Queiroz, Vall, Souza, Vieira, o ato de observar é

Um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados (QUEIROZ, VALL, SOUZA, VIEIRA, 2007, p. 277)

Os mesmos pesquisadores citados acima mencionam algumas etapas essenciais necessárias no processo de observação participante. Colocam que:

A **primeira** delas, há a aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo. Esse é um trabalho longo e difícil, pois o observador precisa trabalhar com as expectativas do grupo, além de se preocupar em destruir alguns bloqueios, como a desconfiança e a reticência do grupo. Nessa fase, é necessário que o pesquisador seja aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com a população, um estudo. Diante disso, pode-se dizer que a verdadeira inserção implica uma tensão constante do pesquisador em razão do risco de identificação total com a problemática e o conflito de assegurar objetividade na coleta de dados. A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com quem pretende trabalhar. Essa aproximação, que exige paciência e honestidade, é a condição inicial necessária para que o percurso da pesquisa possa, de fato, ser realizado de dentro do grupo com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos.

Já na **segunda etapa**, há o esforço do pesquisador em possuir uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo. Essa etapa pode ser operacionalizada com o auxílio de alguns elementos, como o estudo de documentos oficiais, reconstituição da história do grupo e do local, observação da vida cotidiana, identificação das instituições e formas de atividades econômicas, levantamento de pessoas-chave (conhecidas pelo grupo) e a realização de entrevistas não diretas com as pessoas que possam ajudar na compreensão da realidade. Os dados devem ser registrados imediatamente no diário de campo, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados. Caso não seja possível o registro imediato, sugere-se o uso do recurso de filmagens, fotos ou entrevista.

Após a coleta dos dados, passa-se à **terceira fase**, na qual é preciso sistematizar e organizar os dados, o que corresponde a uma etapa difícil e delicada. A análise dos dados deve informar ao pesquisador a situação real do grupo e sobre a percepção que este possui de seu estado. Se todas essas etapas forem seguidas adequadamente, pode-se afirmar que o trabalho terá êxito, favorecendo o conhecimento da realidade social, bem como estimulando o crescimento do grupo de estudo por meio da auto-organização e conseqüente desenvolvimento de ações conscientes e criativas para a mudança social (QUEIROZ; VALL; SOUZA; VIEIRA, 2007, p.279).

Foi com essa intenção e seguindo essas etapas que me debrucei nas observações realizadas junto ao aluno surdo na escola do campo. Além de buscar nos pareceres pedagógicos (ANEXO 1) informações que me possibilitaram realizar a análise dos dados com informações da situação do processo de ensino e aprendizagem da criança observada desde que entrou para a escola do campo através da prática pedagógica do Estágio Supervisionado na área da surdez, que realizei a coleta dos dados para a pesquisa deste TCC.

1.2 LÓCUS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada numa escola municipal de um distrito de Santa Maria- RS. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o corpo docente é constituído por dezenove professores, duas merendeiras e uma auxiliar de serviços gerais, atendendo a cento e cinquenta alunos, aproximadamente.

Por ser uma escola núcleo, as aulas são ministradas nos seguintes dias da semana: terças, quintas-feiras e sábados para Educação Infantil (Pré B) e Anos Iniciais (1º ao 4º ano), sendo que aos sábados a turma da Educação Infantil é composta pelos alunos do Pré A e e Pré B. Já os alunos da Educação Infantil (Pré A), do 5º ano e dos Anos Finais (6º ao 9º ano) as aulas acontecem às segundas, quartas e sextas-feiras. O horário das aulas, de segunda à sextas feiras é das 8:00 às 17:00 e aos sábados das 8:00 às 12:00.

Quanto a infraestrutura da escola em questão, conta com uma estrutura física constituída de seis salas de aula, sala da direção, coordenação, secretaria, SOE¹ / Sala de recursos multifuncional, sala de professores, cozinha, dispensa, refeitório, 3 depósitos de materiais diversos, dois banheiros femininos, dois banheiros masculinos, e a estrutura da Casa de Chás e Condimentos – que está aguardando a instalação do maquinário para o início de suas atividades. Enquanto isso, este espaço físico está sendo destinado para uso pedagógico da escola.

Os alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais recebem Serviço de Orientação Educacional, Educação Especial, Apoio Pedagógico Integrado (API's) com Técnicas Agrícolas, Hora do Conto e as disciplinas de Língua Inglesa, Educação Física e Educação Artística. É desenvolvido o Projeto Ressignificando Espaços de Aprendizagem como forma de apoio na aprendizagem.

¹ Serviço de Orientação Educacional

Os alunos dos Anos Finais recebem Serviço de Orientação Educacional e Educação Especial. Também participam três vezes ao mês dos seguintes projetos: Horta Escolar, Artesanato Rural, Identidade Rural, Cozinha Experimental e Cultura Popular Gaúcha.

Os professores, juntamente com a coordenação, Anos Finais e Anos Iniciais reúnem-se semanalmente para juntos estudar, discutir e direcionar a prática pedagógica, garantindo uma boa aprendizagem, adequada aos saberes e às necessidades dos alunos.

1.3 SUJEITO DA PESQUISA

O aluno “**S**” está matriculado no 5º ano do EF, numa escola pertencente a um distrito de Santa Maria, tem 10 anos de idade e mora com os pais.

Consta na documentação disponibilizada pela educadora especial da escola, pareceres trimestrais desde o ano de 2018 até o presente ano, laudo médico (2017), e parecer fonoaudiológico (2018), ano em que “S” ingressou na escola.

A partir do site www.hidoctor.com.br caracteriza o diagnóstico como P37.1 como Toxoplasmose congênita, infecção pré-natal causada pelo protozoário “TOXOPLASMA gondii” que é associada com lesão do sistema nervoso em desenvolvimento fetal. A gravidade desta infecção no primeiro trimestre de gestação está associada ao maior grau de disfunção neurológica. As manifestações clínicas incluem; Hidrocefalia, Microcefalia, Surdez, calcificações cerebrais, ataques e retardo psicomotor. Enquanto F80- Transtorno Específico da articulação da fala.

Conforme informações relatadas pela mãe do aluno e Laudo Médico (Anexo 2), a causa da surdez de “S” se deu por conta da toxoplasmose adquirida durante a gestação. O aluno nasceu com 7 meses de gestação e com hidrocefalia acarretando o uso da válvula de hidrocefalia. O grau de surdez é profundo/moderado e ele faz uso de próteses auditivas bilaterais. A mãe relata que o aluno a partir do 1º ano do EF iniciou os estudos na escola a qual está matriculado e frequentando até hoje. Os dias que participa das atividades escolares são: segundas, quartas e sextas-feiras, permanecendo em turno integral. O aluno utiliza o transporte coletivo escolar de forma independente.

Durante a pandemia mundial da Covid-19, a mãe relatou como se deu a educação do aluno – que foi de forma remota. Como eles residem afastados da cidade, a escola enviava, através do transporte coletivo, as atividades e impressões para o aluno realizar as tarefas em casa.

Assim, para não cansar e não perder o hábito de estudar todos os dias, a mãe organizava a semana do filho entre uma a duas horas por dia para os estudos.

2. CENAS BIBLIOGRÁFICAS: Revisão da Literatura

“O que se espera é que os educadores e educandos sejam sujeitos de transformação, abrindo novas possibilidades na forma de ser da escola e do currículo”.

Celso Vasconcellos

2.1 DO HISTÓRICO ÀS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A comunicação para os seres humanos é de grande valia, porque é através da comunicação que nós encontramos grupos sociais, formamos nossa identidade pessoal, emocional e intelectual. É através da comunicação que trocamos experiências pessoais e com a comunicação ilimitada que nos permite evoluir cada vez mais aprendendo a conviver em sociedade com regras. A partir da linguagem a criança adquire sua percepção do mundo, como ele funciona, como se organiza, as regras e deveres. Para o sujeito surdo ela se dá de forma visual é por esse meio que o sujeito cria estratégias de percepção e comunicação com mundo. Quando a linguagem não é adquirida a criança tem uma grande defasagem linguística no qual ela terá problemas de comunicação que farão uma grande falta no futuro e suas percepções de mundo serão limitadas, sendo assim tendo dificuldades na socialização com os outros seres humanos.

Na antiguidade, a educação de surdos era vista de forma variável de acordo com as civilizações. Por exemplo, os romanos e gregos tinham a ideia de que a fala era o resultado do pensamento, de acordo com essa perspectiva o surdo não era visto como ser humano ou até mesmo ser pensante. Para a igreja na Idade Média a imagem do homem era considerada a imagem de Deus. Seguindo essa perspectiva o surdo não se encaixa no padrão. (STROBEL, 2008).

A partir do final da Idade Média a situação começou a ser remediada e os relatos sobre a vida e educação dos surdos foram se desenvolvendo.

(STROBEL, 2008), diz que na Espanha, Pedro Ponce Leon (1510-1584), monge beneditino, criou métodos para educar surdos por meio da datilologia

(representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização e criou uma escola para professores surdos, com atendimento individualizado e particular. No mesmo século, seguindo os passos de Leon. O padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633), escreve o livro *Reduction de Las Letras y Arte para Ensenar a Hablarlos Mudos*, no qual tratava-se da dificuldade na comunicação para surdos-mudos². Também criou o primeiro tratado de ensino de surdos-mudos que iniciava com a escrita sistematizada pelo alfabeto e foi o primeiro que idealizou e desenhou o alfabeto manual.

No século XVIII na França, Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), juntamente com o alemão, Samuel Heinicke e o inglês, Thomas Braidwood através de suas pesquisas desenvolveram métodos para que a educação de surdos acontecesse. O educador filantrópico francês, ficou conhecido como “pai dos surdos” e um dos primeiros que defendeu o uso da Língua de Sinais. Ele defendeu e apoiou os surdos e logo criou a primeira escola pública para surdos em Paris, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760. O francês, também publicou o livro “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” e conseguiu construir e executar com êxito uma proposta pedagógica, através dos seus métodos gestuais e manuais. Porém, foi muito criticado por utilizar apenas a língua de sinais. (SILVA, 2003).

O surdo francês Eduard Huet (1819-1908), no Brasil no século XIX, foi quem fundou a primeira escola de surdos com língua de sinais. Ele fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, no Rio de Janeiro em 1857. Para a educação de surdos no Brasil foi um marco muito importante. (GOLDFELD, 1997).

Para Lacerda (1996) em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro

² Surdo-mudo nomenclatura utilizada na época, atualmente o termo não é mais utilizado na área da surdez.

internacional da época. Neste congresso ficou definido que o tal método não era o mais adequado para a educação de surdos.

2.1.1 As metodologias utilizadas na Educação dos surdos

A Comunicação Oral ou Oralismo

A história registra trabalhos pedagógicos com os surdos desde o século XVI. Desde então era ensinada a leitura e escrita, assim como o treinamento da fala e uso do alfabeto digital (MARTINS, 1986). Ainda que admitissem a “comunicação manual, o alfabeto digital, a leitura e a escrita, a educação dos surdos era considerada oralista principalmente porque estimulava o surdo para a fala” (Rampelotto, 1993, p.23). Era o predomínio da fala que definia e marcava os professores como oralistas.

Esse método de comunicação/ensino é baseado em ensinar o surdo a falar/oralizar, porque através dele é pensada práticas que se referem ao método oral e a fala. Desde a época do Congresso de Milão, em 1880, os educadores, todos ouvintes, queriam oralizar o surdo para que eles chegassem ao mais próximo da “normalidade”, ou seja, fazer o surdo falar de qualquer jeito, para que assim se comportassem como se fossem ouvintes e, conseqüentemente pudessem curar a surdez. O método oral foi defendido por Alexandre Graham Bell (1874-1922), inventor do telefone. Alexandre Graham Bell foi defensor do método oralista e acabou votando para a proibição do uso da língua de sinais. Em consequência disso, os surdos não poderiam mais sinalizar, somente oralizar para que o método fosse mais eficaz. Com essas regras os surdos poderiam fazer parte da sociedade ouvinte, porém, era muito difícil e a grande maioria ficava de fora desse convívio social por não se adaptar a sociedade ouvinte e suas regras de oralização.

Conforme relata Rampelotto (1993, p.24), após a vitória do método oralista, defendida no II Congresso Internacional sobre instrução de Surdos Mudos, realizado em Milão, Itália, foram aprovadas as seguintes resoluções:

1-O Congresso, considerando a incontestável superioridade da fala sobre a sinalização para restituir o surdo-mudo à sociedade e para lhe dar um mais perfeito conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido aos sinais na educação do surdo-mudo (Woodward apud LOU, 1988, p.83).

2- Considerando que o uso simultâneo dos sinais e da fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão de idéias, o

congresso declara que o método oral puro deve ser preferido (Lane apud LOU, 1988, p.83).

A Comunicação Oral ou oralismo é

um método no qual o surdo deve ser exposto a um treinamento com técnicas específicas, que desenvolvem a percepção auditiva através do treino auditivo a percepção visual (a fim de fazer a leitura labial) e a percepção tátil (para sentir as vibrações produzidas nas emissões articulatórias), possibilitando ao surdo, dessa forma, falar e compreender a fala das pessoas ouvintes). (RAMPELOTTO, 1993, p.24-25)

Neste método, a criança surda é exposta a oralização com o objetivo de aproximar a pessoa surda o mais próximo da “normalidade”. Esse sujeito poderia se comunicar oralmente, escrever e realizar leitura labial, esses meios de comunicação necessitam de esforço da criança, família e da escola.

A integração do surdo na sociedade ouvinte é a base que determina a filosofia oralista. Então, como salienta a mesma autora recém citada, esse processo de integração “implica para os surdos enfrentar a questão da linguagem: pela falta de audição, a fala é, conseqüentemente, a linguagem não atingida, alterando, por sua vez, as relações entre linguagem, pensamento, comunicação e socialização” (p.25).

Um recurso que é bastante utilizado no oralismo é a leitura dos lábios ou leitura labial, onde “o surdo precisa constantemente estar concentrado no rosto da pessoa que fala” (Rampelotto, 1993, p.25).

A Comunicação Total

Em nosso país, a Comunicação Total – CT ganhou espaço na década de 70, com a intenção de assegurar a comunicação na educação de surdos. À vista disso, todos os meios de comunicação eram permitidos para que a interação com e entre o surdo ocorra.

Garretson define a CT como “uma filosofia que abrange incorpora as modalidades apropriadas de comunicação auditiva, manual e oral a fim de assegurar uma comunicação eficiente com e entre as pessoas com deficiência auditiva” (Garretson apud LOU, 1988, p.91). constar nas ref.

Para Ciccone (1990), a CT “implica numa maneira própria de se entender o surdo e, a partir de aí pensar-se na organização de uma metodologia de trabalho” (p.6). Ainda, a mesma autora recém citada coloca que nesses programas de CT inclui-

se gestos, língua sinalizada, estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora individual, leitura labial, oralização, leitura e escrita. Enfim, a CT emprega uma filosofia onde tudo é consentido na intenção de comunicação com o surdo.

Geralmente, a prática da CT se limita a uma metodologia de comunicação bimodal, ou seja, é uma comunicação que se utiliza do visual e da audição concomitantemente.

Em nosso país, esse tipo de comunicação chama-se de Português Sinalizado, ou seja, a língua portuguesa falada e a língua de sinais são realizadas concomitantemente. Por conseguinte, acontece uma mistura de duas línguas, onde a fala pode ser totalmente distorcida pelos sinais simultâneos que pelo visto mascaram a forma de comunicação utilizada.

Nesse tipo de comunicação, fala e sinalização, são realizadas concomitantemente, sendo assim, torna-se uma comunicação incompleta. A prática bimodal, que emprega a língua oral sinalizada, é, portanto, inconsistente.

Deste modo, tanto no oralismo quanto na comunicação total não existe a preocupação em construir uma identidade para que o surdo se integre na sociedade e na cultura em que nasceu (Rampelotto,1993).

Bilinguismo

Quanto ao bilinguismo na educação de surdos, é necessário referir-se a aquisição de uma língua e aprendizado de outra. No caso dos surdos a primeira língua – aquela que será adquirida - é a língua de sinais, conhecida no Brasil como Libras. E a segunda – aquela que será aprendida - é a língua oficial do país, que neste caso é a língua portuguesa.

Stokoe (1980), entende a língua de sinais como um sistema linguístico usado para a comunicação entre pessoas surdas e adquirido como primeira língua por pessoas que não podem ouvir nenhuma língua falada e por filhos de pais surdos.

Para Behares (1987, p.1), a língua de sinais é:

um sistema linguístico que possui todas as propriedades que caracterizam as línguas, com a única diferença de que essas propriedades se constroem e

são possíveis a partir da utilização dos recursos espaço-temporais que as mãos e a expressão facial permitem (BEHARES, 1987, p.1).

A LIBRAS foi reconhecida oficialmente no Brasil, em abril de 2002. Para a maioria da população ainda é desconhecida e encarada como um conjunto de gestos naturais ou ‘mímica’, utilizada pelos surdos na ausência da fala. Trata-se de uma língua visual-espacial representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo.

Como é então definida a pessoa surda? Para Behares (1993) a pessoa surda é:

[...] aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença a respeito do que é esperado e, por tanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu (BEHARES, 1993, p.20).

O mesmo autor citado acima, complementa dizendo que o surdo “não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes” (1993, p. 21-22).

Skliar (1998, p.54) descreve que “ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e competência linguística”. Ou seja, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com sua capacidade. Quanto mais cedo aprender, melhor para seu desenvolvimento, formação da identidade e cultura surda.

Segundo Behares (apud RAMPELOTTO, 1993, p.40), pesquisas feitas em torno da interação inicial das crianças surdas, aquelas que nascem surdas ou que ficam surdas quando muito pequenas, com suas mães ouvintes ou surdas são fundamentais, desde cedo, para a compreensão da natureza dos processos interativos; isso com certeza influencia, posteriormente no desenvolvimento linguístico.

Ao ser adotado metodologias que privilegiam a linguagem oral, o surdo não aprende nenhuma língua até a idade escolar. Portanto, não tem condições de desenvolver a competência linguística, o que vai causar dificuldades de cognição, desajuste social, e fracasso na escola.

Baseando-se na obra de QUADROS e SCHMIEDT, 2006. “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*” as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social.

O contexto escolar da criança surda, principalmente no que se refere a comunicação e informação, configura-se diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa.

3. INCLUSÃO ESCOLAR & ESCOLA DO CAMPO

3.1 ESCOLA DO CAMPO: QUE ESPAÇO É ESTE?

Antes de falar sobre a Escola do Campo, é oportuno trazer o que autores, como Gadotti (2007), abordam sobre o espaço chamado Escola. Para este pesquisador, a escola “é um espaço de relações” (p. 11). Sendo assim, complementa dizendo que, “cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes” (p.11). Ainda, coloca que “como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social” (GADOTTI, 2007, p. 11).

Para autores como Lopes e Veiga Neto (2006), a escola

é um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional a partir de um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos, bem como todos aqueles que direta e/ou indiretamente se relacionam com ela” (LOPES e VEIGA NETO, 2006, p. 92)

Portanto, pode-se perceber que a escola tem um papel fundamental na formação dos sujeitos durante a sua vida escolar e pessoal, e, a partir dessas relações sociais que o sujeito se forma.

E a Escola do Campo? Para autores como HENRIQUES; MARRANGON; DELAMORA e CHAMUSCA (2007) as escolas do campo

são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo. (MARRANGON, A; CHAMUSCA, A; DELAMORA, M; HENRIQUES, R. 2007, p. 14).

A escola do campo parte do pressuposto de uma ideia de luta, de história do contexto em que estão inseridos tanto no âmbito rural quanto do campo. Essa perspectiva abrange várias classes, como agricultores, quilombolas, ribeirinhos e indígenas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), no Art. nº28:

trata da educação rural e educação do campo como um todo, oferecendo o direito de educação básica para a sociedade que vive no meio rural e adaptações para as peculiaridades de cada região. Também será oferecido metodologias apropriadas para cada região e composição curricular de acordo com a necessidade da sociedade rural (BRASIL, 1996).

A educação do campo foi marcada por atos de luta no qual produtores rurais, trabalhadores etc. reivindicaram seus direitos de educação para todos e uma educação de qualidade. A educação do campo nasce de uma perspectiva transformadora e libertadora no qual estuda os territórios e outros eixos temáticos como: religião, linguagem, matemática, história, geografia e a produção e agricultura de acordo com a sociedade que ali habita seja ela indígena, camponês ou quilombola. No município onde se encontra o lócus de pesquisa conta com uma Resolução no qual define a Educação do Campo.

Conforme a Resolução CMESM nº 35, no qual define a Educação do campo no sistema de ensino no município de Santa Maria- RS, art. 14:

Na oferta de educação básica para a população do campo, o Sistema de Ensino promoverá adaptações necessárias às peculiaridades da vida de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses de alunos;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar às características de cada comunidade;
- III. Adequações à natureza do trabalho do campo (SANTA MARIA, 2016)

Com isso, a escola do campo passa ter seus planejamentos e metodologias voltadas para as necessidades dos alunos e para que eles participem de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem.

As adequações curriculares estabelecem

possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 2003, p. 34).

Sendo assim, é preciso uma organização pedagógica e ação docente respeitando: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno etc.

Isto posto, é possível perceber que a escola tem um papel fundamental na formação dos sujeitos durante a sua vida escolar e pessoal, e a partir dessas relações sociais o sujeito se constitui. Também é na escola que surgem algumas “marcas”, marcas essas que levamos para o resto da vida.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

A inclusão também é um movimento de luta das pessoas com deficiências no qual reivindicam seus direitos que é educação para todos. A ideia de incluir a pessoa com deficiência na escola regular transformou-se numa prática recomendada e corrente a partir da Declaração de Salamanca. O texto da Conferência de Salamanca:

propiciou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “Educação para Todos” firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (BRASIL, 1994, p.05).

A Educação para Todos, tem como objetivo tornar a escola mais atrativa, inclusiva e acessível, respeitando-se as especificidades e peculiaridades de cada sujeito.

Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE, 2014 na meta 4 consta:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Sendo assim, há garantia e possibilidade de acolher o aluno da melhor maneira, de forma em que ele se sinta confortável e aprenda com práticas/ métodos e que possam receber o conteúdo de forma acessível de acordo com cada especificidade.

4. CENAS DOS RESULTADOS: Discussão e Análise dos Dados

"Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional"

Emmanuelle Laborit- 1994

Quanto às colocações da atriz Emmanuelle Laborit, que conheceu a língua gestual francesa apenas aos sete anos de idade, trago Vieira-Machado quando relatam que:

A condição clínica sobre a surdez nos coloca numa situação de desvantagem com relação aos ouvintes [...] criando rótulos e prescrições médicas travestidas de práticas pedagógicas. Não aceitaremos mais ser categorizados por graus decibéis muito menos que as práticas pedagógicas sejam construídas nesta direção. Somos pessoas com diferenças e não deficiências (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 123).

Portanto, ao referir-se à surdez, no campo dos estudos surdos, não podemos pensá-la como uma doença ou patologia, e sim como uma diferença política produzida culturalmente através dos discursos. Sendo assim, Skliar nos diz que a surdez é:

[...] uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (SKLIAR, 2013, p. 28).

Em relação às colocações de Skliar, penso ser importante trazer o significado de "Experiência Visual" para dizer sobre o surgimento da cultura surda que tem como base a língua de sinais.

Segundo Perlin e Miranda

A experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia, de leitura (PERLIN e MIRANDA, 2003, p.218).

Sendo assim, ver, enxergar, interpretar os fatos, resulta numa experiência cultural.

Para tratar os dados da investigação trago duas Categorias de Análise que passam a ser descritas e apreciadas nos itens 4.1 e 4.2. São elas:

- Alteridade Surda: Inclusão na Escola do Campo
- Alteridade Surda: Processo de ensino aprendizagem na Escola do Campo

4.1 ALTERIDADE SURDA: INCLUSÃO NA ESCOLA DO CAMPO

A prática de incluir a alteridade no âmbito escolar do ensino regular tornou-se, uma ação recomendada e corrente a partir da Declaração de Salamanca. Essa prática vem acontecendo também na modalidade da escola do campo.

A escola do campo, lócus de pesquisa deste estudo, de acordo com os pressupostos das políticas educacionais inclusivas recebe o público-alvo da educação especial. Entre esse público, a alteridade surda, que nesta pesquisa aborda a experiência de inclusão de um aluno surdo no espaço da escola regular do campo.

O aluno “S”, que está incluído nessa escola, encontra-se num espaço totalmente ouvinte, onde a comunicação acontece tanto de forma oral quanto através de gestos ou sinalizada. Portanto, utiliza-se neste contexto também o português sinalizado. Quanto à inclusão escolar do surdo na escola regular, Thoma coloca (2000), que

mesmo que o professor ouvinte da classe regular conhecesse a língua de sinais e a usasse simultaneamente com a fala, praticar duas línguas de modalidades diferentes (oral e visual) de forma simultânea com a criança surda, pode ser ainda mais prejudicial do que a forma oral pura. Isso ocorre porque a pessoa surda possui apenas um canal de recepção que é a visão, enquanto a criança ouvinte recebe a informação tanto auditiva como visualmente. Sendo a visão o canal de recepção da comunicação pelo surdo, como seria possível entender, na totalidade, mensagens transmitidas, ao mesmo tempo, por mãos que gesticulam e por lábios que articulam? (THOMA, 2000, p. 45)

Por isso, pode-se dizer que não existe uma língua estruturada na comunicação com o surdo, quando se usa a comunicação oral e sinalizada ao mesmo tempo.

Skliar (1999), quando discute a inclusão escolar dos alunos surdos questiona

Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponham o domínio da língua

de sinais? Onde estão os intérpretes da língua que garante o fluxo da informação? (SKLIAR, 1999, p.27)

Essas são questões que também me inquietaram/inquietam, pois “S” não convive entre seus pares numa comunidade que utiliza a Libras como língua de acesso e de instrução. Ele não tem fluência em Libras, apesar de utilizar alguns sinais que aprendeu na interação com a professora do AEE, com o trabalho realizado com a fonoaudióloga e estagiárias do Curso de Educação Especial da (UFSM). Ele faz uso da oralidade, de gestos, de expressões e desenhos para se fazer entender. Conforme o relato dos Pareceres de 2021 a professora do AEE diz que:

No decorrer deste primeiro semestre as ações lúdicas propostas envolveram a retomada e a ampliação do vocabulário em LIBRAS, dentre os quais destacamos: espaço geográfico local (país, estado, cidade, distrito), cores, saudações e cumprimentos, animais, alimentos da agricultura familiar, festa junina e família (PARECER DESCRITIVO, 1º semestre, 2021, p.3).

É importante destacar que “L” apresenta iniciativa de comunicação, sempre tendo alguma história relacionada às suas vivências para relatar, sendo que ao contá-las, utiliza-se de vários recursos de comunicação: fala, gestos, onomatopeias (palavras que imitam o barulho de um som) e Libras. Num dos atendimentos do AEE, “L” também se utilizou de um desenho para se fazer compreender, demonstrando sua persistência em ser compreendido (PARECER DESCRITIVO, 2º semestre, 2021, p.2-3).

É preciso considerar que, “quanto mais aproximada da vivência do surdo, tanto mais a experiência e conhecimento fazem sentido para ele”. (RAMPELOTTTO, 2021, p. 44). Assim, o grande problema no ensino da língua escrita para surdos está em:

Como tornar reais noções linguístico-semânticas com as quais ele [o surdo] nunca teve experiência? A resposta é óbvia: é necessário propiciar essa experiência. Isso pode ser feito de duas maneiras. Primeiro, é preciso prover a criança surda, tão cedo como para a ouvinte, de experiências linguísticas da língua de sinais. A aquisição de uma primeira língua facilita o aprendizado de uma segunda, por mais dissemelhantes que sejam. Segundo, a partir da época de alfabetização, os esforços da educação escolar devem se dirigir a expor a criança abundante e permanentemente à língua escrita, em todos os aspectos (RAMPELOTTTO, 2021, p.44)

E como propiciar a experiência para “S” se ele não convive com surdos? Com a comunidade surda? Não possui identidade surda constituída? Não convive na cultura surda?

São dúvidas que eu, como futura profissional da educação especial, tive/tenho, ao observar “S” numa escola de ouvintes. Foram essas interrogações e indagações que senti enquanto estava realizando a prática do estágio.

Atualmente, as políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares de ensino. A legislação vigente em nosso país garante:

O direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais, esse “dentro da rede regular na escola” [...] passa a ser um problema. Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola em qualquer escola em que haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas. (WEBER, 2005, p.2)

Contudo, ao mesmo tempo que a legislação garante o direito, não cumpre, pois podemos perceber, por exemplo, que a língua de instrução de “S” não é a Libras. Mas, em que língua “S” deveria ter acesso aos conhecimentos escolares se não domina a Libras? E a presença do intérprete? Seria uma garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro da escola regular?

Na escola em que “S” está incluído, no ano de 2019, foi iniciado um trabalho de intervenção da acadêmica Ane Caroline Alves da Silva, do Curso de Educação Especial da UFSM, que realizou o estágio na área da educação de surdos nesta escola. Junto ao estágio acadêmico foi realizado um Projeto de Pesquisa intitulado: “Aquisição e desenvolvimento de Língua de Sinais por crianças surdas matriculadas em escolas regulares de Santa Maria - RS”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Liane Camatti com registro no Gabinete de Projetos - GAP/CE, sob n. 051281.

A pesquisa, que foi coordenada pela Prof.^a Liane Camatti, também serviu para a coleta dos dados de outra pesquisa: o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, de Ane Caroline. O referido trabalho teve como objetivo levar o suporte da Libras para o aluno incluído no espaço da escola do campo. A prática do trabalho realizado com a professora regente da classe regular e com a educadora especial foi descrito por SILVA (2019),

A língua de sinais é trabalhada como uma **língua de suporte** (grifo meu), sendo utilizada como uma segunda língua. O foco do ensino está no processo de alfabetização em Língua Portuguesa, já que LS começou a ser empregada na escola recentemente. Ainda assim, é interessante perceber que pouco tempo após as primeiras aproximações com a Libras, houve deslocamentos por parte do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem e da turma (colegas) também. (p.22)

Durante as observações que fiz na escola, procurei obter dados para esta pesquisa. Pude perceber que a língua de instrução para “S” é focada no Português Escrito (PE), onde o aluno continua em fase de alfabetização. E a LS segue sendo trabalhada como uma língua suporte.

As atividades escolares seguem sendo exercidas na escola, entre elas, o ensino da Libras uma vez na semana. A escola, através dos professores envolvidos na educação de “S” demonstra interesse em buscar parcerias, com a UFSM, para dar continuidade ao trabalho iniciado com a acadêmica Ane junto ao aluno incluído.

Abaixo, fragmento do parecer pedagógico.

(...) na sala de aula, as atividades [refere-se a Libras] são desenvolvidas com toda a turma de forma contextualizada com dinâmica das demais atividades propostas, para que seus colegas também possam aprender a Libras. (PARECER PEDAGÓGICO, 1º TRIMESTRE DE 2019).

As atividades seguem sendo utilizadas para que o espaço onde esse sujeito está inserido possa se tornar mais acessível, aprendendo alguns sinais e, quem sabe, estruturar, mesmo que incipiente, a língua visual espacial. Para que possam se comunicar com esse aluno e assim ocasionando uma comunicação entre eles.

Ainda, sobre as observações que fiz durante a prática do estágio que realizei na escola do campo foi possível perceber a presença da monitora de sala que acompanha o aluno desde o mês de outubro do ano de 2021.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146, no parágrafo XIII, trata sobre o ‘profissional de apoio escolar’ como sendo a

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.(BRASIL, 2015)

O aluno “S” conta com apoio de uma monitora, no qual auxilia nas questões de organização e nas questões de interação social com a turma. No entanto, ela não possui domínio da Libras, apenas conhece o Alfabeto Manual- AM.

O AM é utilizado quando não se tem ou não se lembra o sinal de algum termo, aí digitaliza-se a palavra. Sendo assim, para fazer uso do AM é preciso que o aluno esteja alfabetizado. Neste caso, a monitora explica as atividades de forma oral ou através de demonstrações (usa gestos, figuras, desenhos, etc.).

Várias pesquisas demonstram que o oralismo fracassou no desejo de fazer o surdo falar e, portanto, aprender a dominar a língua escrita. Posto isto, é imprescindível o uso de uma língua de interação e instrução - da língua de sinais - e do português escrito como segunda língua. É essencial, por isso, que o sujeito surdo tenha uma língua estruturada e, assim, um intérprete de Libras durante a escolarização quando incluído na escola com ouvintes. E, mesmo assim, se torna difícil o contrato de intérpretes em língua de sinais, para atuarem nas escolas públicas. Existem barreiras estruturais que dependem da organização dos sistemas de ensino que impedem o processo de inclusão de uma educação bilíngue para surdos.

4.2 ALTERIDADE SURDA: PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA DO CAMPO

Antes de começar a análise desta categoria penso ser importante trazer o significado de processo de ensino e aprendizagem. Para Celso Vasconcellos (2009), quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, “estamos falando de algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade” (p.2). E para o mesmo autor, “planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas” (p.2). Planejar é, portanto, “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e aqui de acordo com o previsto, é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (VASCONCELLOS, 2002, p. 35).

Para discutir e analisar os dados da pesquisa, com a finalidade de responder ao problema e objetivos do estudo, faço referência à aprendizagem do sujeito surdo que está incluído na Escola do Campo em Santa Maria RS.

Abaixo, o fragmento do laudo médico do aluno “S”, quando foi diagnosticada a surdez e indicação do uso de prótese auditiva.

[...] o paciente “S” está em acompanhamento neuropediatria e apresenta o diagnóstico de P37.1 e F80 (CID-10). O menino já vem realizando seguimento com fonoaudiólogo, o que recomendamos que permaneça por tempo indeterminado e necessita fazer uso de próteses auditivas bilaterais. Em virtude do diagnóstico, necessita de atendimento com educador especial de 2 a 3 vezes por semana, a fim de otimizar seu processo de aprendizagem. (PARECER FONOAUDIOLÓGICO, 2018).

O laudo leva em consideração o atendimento fonoaudiólogo e recomenda o uso de próteses auditivas e atendimento com o educador especial. Isso nos leva a crer que apenas o atendimento clínico não daria conta do processo de aprendizagem educacional de “S”.

Quanto às dificuldades de “S”, evidenciadas no parecer fonoaudiólogo no ano de 2018, quando o menino estava com 6 anos de idade, consta que: “1. Fala poucas palavras e não compreende a maior parte do que é dito; 2. Perda auditiva de grau considerável, que não permite ouvir sons de fala sem próteses auditivas [...]” (PARECER FONOAUDIOLÓGICO, 2018).

Trago aqui o que diz, no mesmo parecer fonoaudiólogo, sobre o grau de perda auditiva e da necessidade do uso de próteses auditivas para que “S” possa ouvir os sons da fala. Ainda, a indicação do uso do Sistema de Frequência Modulada Pessoal – FM, com a finalidade de contribuir no processo de inclusão escolar de “S”.

Imagem 1: Sistema-de-frequência-modulada-pessoal.



Fonte: <https://apaebh.org.br/noticias/artigo-sistema-de-frequencia-modulada-pessoal-fm/>

No fragmento abaixo, menciona que o “paciente” aguardava receber, em 2018, o aparelho FM:

[...] para melhor aproveitamento acadêmico e no aumento da autonomia durante as atividades em aula. Este sistema é um aparelho composto basicamente por duas partes, uma ficará com a professora (um pequeno componente sem fio que fica preso na roupa) e outra parte nas próteses auditivas do “S”. Tem como objetivo levar a voz da professora diretamente nas próteses auditivas, eliminando os ruídos da sala de aula[...] (PARECER FONOAUDIOLÓGICO, 2018).

As discussões sobre as formas com que os surdos e a surdez têm sido representados pelas práticas e políticas educacionais se enquadram nos modelos de correção, medicalização, recuperação e normalização do surdo e da surdez.

Deste modo a surdez está representada, para a maioria das pessoas ouvintes, como “uma perda de comunicação, um protótipo de auto exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento” (SKLIAR, 1999, p.21). É uma representação, portanto, que considera o surdo como um deficiente auditivo que “precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização da pessoa surda, utilizadas a fim de que o surdo se pareça, o mais possível, com as pessoas ouvintes” (THOMA, 1998, p.43).

De outro modo, o surdo e a surdez também são vistos como constituindo um grupo minoritário, de cultura visual. A cultura surda é expressa por meio de “símbolos,

basicamente visuais, cuja maior representação é a Língua de Sinais” (FADERS et al., 2002, p. 8). Esta cultura é compartilhada entre as gerações pelos costumes, hábitos, piadas, histórias etc. É através do contato entre os surdos, em suas associações e escolas, em seus clubes e bairros, entre outros lugares, que se constitui a cultura visual dos surdos.

Diante das colocações mencionadas acima, e para situar o cotidiano de “S”, trago informações da mãe, que descrevo no Diário de Campo, após a entrevista que fiz, por ocasião do Estágio Supervisionado que realizei na mesma escola. Durante o período do estágio também coletava os dados para o TCC. A mãe de “S” diz:

[..] meu filho tem uma boa interação com a turma em que está inserido. Em sala de aula conta com apoio de uma monitora no qual tem uma boa convivência e comunicação [...] se comunica de diversas formas: **com a língua de sinais, de forma oral e por sinais caseiros**. Ele não teve contato com a comunidade surda, mas foi sugerido que se matriculasse na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser [...]. Mas caso ele tenha interesse em futuramente frequentar a escola de surdos, não me oponho. No momento é inviável que meu filho frequente a escola de surdos por conta da locomoção e por já estar adaptado na escola atual (Entrevista com a mãe de “S”).

Para o processo de aquisição de qualquer língua, seja oral- auditiva ou visual-espacial, é preciso que se desfrute de ambiente favorável desde a infância. E isso requer que estejamos imersos neste ambiente favorável, ou seja, nos espaços onde a língua de contato seja considerada a primeira língua.

Sendo assim, como “S” poderá adquirir a Libras como sendo sua primeira língua? Como “S” deverá ter condições escolares numa classe regular onde a turma é constituída por alunos ouvintes? São questionamentos que me inquietaram durante a prática do estágio na escola do campo.

Considerando que a escola onde o aluno está inserido conta com uma proposta pedagógica com foco na educação do campo. Nota-se que a escola mesmo com suas propostas diferenciadas realiza o que está no seu alcance para incluir este aluno.

Trago, um excerto do Parecer Pedagógico (do primeiro trimestre) da educadora especial, quando “S” ainda cursava o 2º ano, em 2019. Diz a professora que “S”:

demonstra grande desejo de se comunicar, relatar situações da vida diária, cada atividade é um motivo para que queira contar algo que lembra da sala de aula, do convívio com os colegas, do irmão [...], da mãe ou do pai. Não é raro acontecer que essa comunicação não venha acontecer de modo

satisfatório devido as suas dificuldades de articulação da fala, nesse sentido iniciamos de forma básica a introdução da língua brasileira de sinais. A decisão pela introdução do trabalho em Libras ocorreu após o desejo do aluno em expressar através desta via. Iniciamos pelo entendimento dos símbolos necessários para formar o nome próprio, não só no AEE, mas na sala de aula regular com a professora e os colegas, “S” demonstra facilidade tanto na execução quanto na memorização do alfabeto em Libras (PARECER PEDAGÓGICO, 2019).

No fragmento acima pode-se observar que, em relação a articulação e a fala para “S” expressar-se, a “comunicação não venha acontecer de modo satisfatório devido às suas dificuldades de articulação da fala”. Percebe-se que o desejo de “S” é pela comunicação visual como a forma de expressão que facilita o aluno no processo de inclusão e aprendizagem na escola.

Nota-se que quando foi iniciado o trabalho em Libras, o aluno demonstrou “facilidade tanto na execução quanto na memorização do alfabeto em Libras”, como consta no Parecer Pedagógico recém citado acima. Isso nos leva, mais uma vez, ao entendimento de que os surdos se constituem como sujeitos com experiência visual.

A pesquisa de TCC: “Efeitos do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Escola Básica: Análise de uma experiência na cidade de Santa Maria – RS”, de Silva (2019), foi realizada na mesma escola do campo em que coletei os dados para este estudo. Silva, em seu estudo discute que “as inserções de práticas de ensino de língua de sinais em escolas comuns podem se mostrar benéficas ao aluno surdo” (p. 5). No entanto, a “sua viabilização enfrenta uma série de dificuldades, ” ou seja “as barreiras encontradas dizem respeito à própria organização dos sistemas de ensino que têm dificuldades de contemplar os pressupostos de uma educação bilíngue para surdos” (p. 5).

Desde os anos 90, os surdos brasileiros se mobilizaram com movimentos para oficializar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que foi reconhecida e oficializada pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Após três anos foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O decreto trata, entre outras questões, “ da obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia; o ensino da língua portuguesa aos surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues e, também, a regulamentação do uso e difusão da Libras” (BARROS; CAGNON; CASSIANO, 2018, p.7).

Assim, o grande marco dos movimentos surdos culmina com a abordagem da Educação Bilíngue para os surdos, onde a Libras deve ser recomendada como a primeira língua e a necessidade do acesso precoce pelos surdos, pois considera-se condição essencial para o desenvolvimento e educação dessas crianças.

Silva (2019), destaca

a pouca circulação da língua de sinais; a inexistência de tradutores/intérpretes de Libras; escassez docentes com formação na área da Educação de Surdos; impossibilidades de flexibilização curricular; inexistência de outros sujeitos surdos que potencializem as trocas através da língua de sinais, dentre outros (SILVA, 2019, p.32).

A autora procura pontuar alguns aspectos e suas impressões sobre os efeitos causados na compreensão da língua de sinais do sujeito surdo a partir de uma proposta de ensino da Libras para “S” na escola do campo com os colegas ouvintes.

Assim como Silva (2019), também percebi, durante o tempo em que estive envolvida na prática pedagógica do estágio que

A escola em questão mostra-se absolutamente preocupada e engajada em desenvolver ações pedagógicas e um ambiente facilitador para a aprendizagem do sujeito. Mas ainda assim, as barreiras estruturais inerentes à própria organização dos sistemas de ensino dificultam um processo de inclusão que contemple os pressupostos de uma educação bilíngue para surdos (SILVA, 2019, p.32).

As preocupações em desenvolver ações pedagógicas e propiciar um ambiente facilitador para “S”, são descritas nos pareceres realizados pelas professoras da escola. Entre as ações destaco que

A partir do contexto lúdico foram propostas atividades, inicialmente associando a imagem, o sinal em LIBRAS e a escrita espontânea da palavra, sendo que nesse processo “S” nomeia as letras em português oral, assim como as sinaliza através do alfabeto manual de LIBRAS para se certificar do registro gráfico a ser desenvolvido na sua produção escrita. Na continuidade, era proposto que ele realizasse a reescrita dessas palavras, porém de forma mediada (PARECER PEDAGÓGICO, 2022, p.3)

Além da monitora, o professor regente de sala de aula e do AEE, em parceria com a família e o SAF, procuram realizar atividades lúdicas, utilizando-se de imagens, para desenvolver a aprendizagem de “S”.

Reily (2003) aborda o quanto é importante a “imagem no currículo de crianças surdas, atentando para a necessidade do letramento visual nas escolas, sugerindo

que os educadores precisam fazer uma maior reflexão sobre o papel da imagem visual na produção do conhecimento”. Ainda, alerta para a “necessidade de utilizar-se a imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento” (p. 171).

Para “S” o processo de aquisição da língua de sinais passou por vários obstáculos no qual teve uma interferência significativa analisando os pareceres pedagógicos, que foram problemas de saúde relacionados a hidrocefalia e também o ensino remoto decorrente da pandemia do covid-19. E essas interferências que afetaram seu desenvolvimento linguístico, aparece em seus pareceres pedagógicos que afeta diretamente seu processo de alfabetização, no ano atual de 2022 “S” está ainda na fase de alfabetização da língua portuguesa escrita e em período de aquisição da língua de sinais.

CENAS FINAIS

Ao finalizar a escrita deste TCC, ao escolher o tema de pesquisa, me dei conta o quanto fui privilegiada e beneficiada em ter realizado este estudo. Por que me senti assim? Porque foram poucas estagiárias que puderam realizar a prática pedagógica na área da surdez em escola onde um surdo está incluído. Foi durante o estágio supervisionado e atuando juntamente com a equipe pedagógica da escola onde “S” (assim foi denominado o sujeito de pesquisa), que coletei os dados para análise e resultados do estudo.

A inclusão dos surdos, por muitos anos vem sendo discutida e questionada por estudiosos da área da surdez. Por várias vezes também discutida, nas disciplinas da área da educação dos surdos, que realizei no Curso de Educação Especial e em outros cursos de formação durante os anos de graduação na UFSM.

Mas foi na prática que percebi, ao estar imersa na realidade da escola onde estagiei, e verifiquei como acontece o processo de aprendizagem escolar de uma criança surda frente à inclusão na escola de ouvintes. Talvez, se não tivesse tido a oportunidade de realizar o estágio na escola regular, não teria compreendido, na prática, o quão difícil é para o sujeito surdo o processo de aprendizagem neste contexto.

Analisar as possibilidades no exercício de ensinar frente a inclusão de “S”, na escola do campo, foi, sem dúvida alguma, um grande desafio. Desafio que, ao final desta pesquisa, me provocaram ainda mais, a dar continuidade nos estudos envolvendo a prática da inclusão do sujeito surdo no ensino regular.

Por isso, antes de tudo, é preciso compreender o processo de inclusão escolar da alteridade surda. É preciso observar todo contexto que envolve a aprendizagem do aluno e utilizar os recursos e metodologias adequados para este fim. Entender de que forma o aluno apropria-se desses recursos durante a trajetória escolar, como também, da metodologia de ensino utilizada, que garanta e legitime uma educação voltada para a diferença e potencialidades dos surdos.

Sendo assim, há necessidade do uso da língua de sinais como língua de interação e instrução e o português escrito como segunda língua. Portanto, seria

necessário propiciar essa experiência de forma que todos os surdos tivessem, desde muito cedo, experiências linguísticas da língua de sinais.

Por fim, ao finalizar esta pesquisa, fica como sugestão, que “S” possa desenvolver a “sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares”, fazendo a imersão na comunidade surda. Que a inclusão deste sujeito que vive a experiência visual, no contexto da escola de ouvintes possa se efetivar quando a comunidade ouvinte dominar a língua visual espacial ou que o (S) possa continuar seus estudos na escola do campo, onde tem seus amigos, colegas, vizinhos, enfim comunidade onde esteve inserido desde seus primeiros anos de vida. Mas, como escola lá tem seu funcionamento de dias alternados e nesses dias alternados, o aluno poderia frequentar a Escola Reinaldo Cóser. A proposta não seria somente conviver em dois espaços, com a comunidade da escola do campo e a comunidade surda. Mas, que houvesse articulação entre ambas.

Considera-se que os dados revelados nesse estudo podem impulsionar outras pesquisas na área da educação dos surdos, principalmente da inclusão escolar, contribuindo assim para o conhecimento e novos desafios neste campo de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**/ Secretária de Educação Especial - MEC, SEESP, 2003. Adequações Curriculares. 2003.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art.28. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Lei Nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasil, 2015. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE** na meta 4, disponível em <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BEHARES, L. E. **Que és una seña?** In: Encontro de educadores de surdos, Caracas. Ministério da Educação, 1987.

_____. **Nuevas corrientes escriturales en la educación del sordo**. De los enfoques clinicos a los culturales. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, nº 4, p.20-52, 1993.

CASSIANO, V. Paulo.; JÚNIOR, C. Luiz.; D. BARROS, N. Alessandra. **A Inclusão do Surdo na Educação Básica**. Revista Virtual de Cultura Surda- Editora Arara Azul. Set. 2018, Ed. nº 24, p. 1-15. Disponível em < <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/7%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2024%20de%20BARROS%2C%20CAGNON%20e%20CASSIANO.pdf>>

CICCONE, Maria Marta Costa. **Comunicação Total**: uma filosofia educacional. Comunicação total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, cap.1, p.6-9, 1990.

Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul, FENEIS. Secretaria de Educação/ Divisão de Educação Especial. Surdos: **Direitos Humanos e Surdez**. A acessibilidade promovendo a cidadania dos surdos. Porto Alegre: GRAFO, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Hidoctor CID-10 **TOXOPLASMOSE CONGENITA código P37.1**. Disponível em: <https://www.hidoctor.com.br/cid10/p/capitulo/16/grupo/P35-P39/categoria/P37/subcategoria/P371>

HIRTZ, S. **Pesquisa em Educação**. In: SCHERER, S. (org.) Formação Pedagógica. Jaraguá do Sul, SC: UNERJ, 2004.

LABORRIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C.B.F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: Examinando a construção de conhecimentos. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.

LOPES e VEIGA NETO. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. PERSPECTIVA, Florianópolis. v.24.n. Especial.p.81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

LOU, Mimi Wheiping. The history of language use in the education of the Deaf in the United States. In: Michael Strong (Ed.) **Language Learning and Deafness**. Cambridge University, Cap.3, p.75-98, 1988. Tradução por M. A. Nobre.

MARTINS, Maria Raquel Delgado. Breve síntese histórica. In: A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social, teoria Método e Criatividade. 21 edições, Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD 2. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. (Orgs.): MARANGON, A; CHAMUSCA, A; DELAMORA, M; HENRIQUES, R. Brasília, 2007.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos**: o narrar e a política. In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

QUADROS, R. de e SHIMIÉDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, Danielle T.; SOUZA, Ângela Maria Alves; VALL, Janaina; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. **Observação participante na pesquisa qualitativa**: conceitos e aplicações na área da saúde. R. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Processo e produto na educação de surdos**. Santa Maria: UFSM/CE, 1993. Santa Maria: Programa de Pós-graduação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 1993. (Dissertação de Mestrado).

_____. Elisane Maria. **Memorial Descritivo**. (Memorial Acadêmico para a Prova de Professor Titular). Santa Maria: UFSM/CE, 2021.

_____. Elisane Maria. **Mesmidade ouvinte & alteridade surda**: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria / Elisane Maria Rampelotto. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado).

REILY, L. H. **As imagens**: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus, 2003.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM** nº35, 26 de maio de 2016. Define Diretrizes curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. Disponível em <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/199-educando/matricula/2091-resolucao-se-n-35-de-25-05-2016>.

SILVA, Ane Caroline Alves da. **Efeitos do Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Escola Básica**: Análise de uma experiência na cidade de Santa Maria – RS. Santa Maria: UFSM/CE, 2019. Santa Maria: Curso de Educação Especial/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 2019. (Trabalho de Conclusão de Curso).

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, V.1, 1999.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação. 1998.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STOKOE, William C. Sign language structure. **Annual review of anthropology**, v.9, p.365-390, 1980. Tradução por M. A. Nobre.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual– Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, R. R. **A educação do surdo**: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

STROBEL, E. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: E. UFSC, 2008.

TELLES, J.A. **É Pesquisa é? Ah, não quero, não bem!**: Sobre Pesquisa Acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino, vol.5, n.2, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. **Os surdos na escola regular**: inclusão e exclusão? In: Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, 1998.

THOMA, Adriana da Silva. Os surdos na escola regular: Inclusão ou Exclusão?In: **Reflexão e Ação**. V.6, n.2 (jul/dez) Santa Cruz do Sul. Editora: UNISC, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Escolar**. NOVA ESCOLA, jan. 2009. (<https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos>).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Currículo: **A Atividade Humana como Princípio Educativo**. São Paulo: Libertad, 2009,

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Os surdos, os Ouvintes e a escola: narrativas , traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

WEBER, Delamar Weber. **A Escola que os surdos querem e a escola que o sistema “PERMITE” criar**. Estudo de caso do estado de SANTA CATARINA QUADROS, Ronice Müller de. – UFSC, 2005.

Sites:

<https://www.pensador.com/frase/MTc1MDQ2Nw/>

<https://www.google.com.br/search?q=quando+aceito+a+a+1%C3%ADngua+de+outra+peessoa%2C+eu+aceito+a+peessoa...+a+1%C3%ADngua+%C3%A9+parte+de+n%C3%B3s+mesmos>

ANEXOS

LAUDO MÉDICO

Atesto para os devidos fins que o(a) paciente [redacted] está em acompanhamento neuropediátrico e apresenta o(s) diagnóstico(s) de P37.1 e F80 (CID-10). O menino já vem realizando seguimento com fonoaudiólogo, o que recomendamos que permaneça por tempo indeterminado e necessita fazer uso de próteses auditivas bilaterais. Em virtude de seus diagnósticos, necessita de atendimento com educador especial de 2 a 3 vezes por semana, a fim de otimizar seu processo de aprendizagem.

Laudo médico do ano de 2017

PARECER FONOAUDIOLÓGICO

No dia 12 de março de 2018, o paciente [redacted] tornou ao atendimento fonoaudiológico no Setor de Habilitação e Reabilitação da Audição, pois apresenta perda auditiva e faz uso de próteses auditivas. Mesmo com o uso da amplificação sonora, apresenta muitas dificuldades em relação a ouvir e compreender a informação auditiva. O mesmo passou por reavaliações fonoaudiológicas e seguirá em atendimento no referido setor sem previsão de alta.

O paciente participa de atendimentos fonoaudiológicos, individuais e em grupo, tendo como Hipótese Diagnóstica: "*Distúrbio de linguagem compreensiva e expressiva oral, decorrente de perda auditiva neurossensorial de grau profundo bilateralmente, pré-verbal causada por prováveis fatores pré e pós-natais, associado a fator neurológico e alterações do sistema estomatognático*". Tal HD evidencia as dificuldades do [redacted]: 1) fala poucas palavras e não compreende a maior parte do que é dito; 2) perda auditiva de grau considerável, que não permite ouvir sons de fala sem as próteses auditivas e 3) *alterações do sistema estomatognático* são alterações da musculatura da face, pela respiração oral.

A partir das avaliações, foram traçados os objetivos gerais do tratamento fonoaudiológico: estimular a linguagem compreensiva e expressiva oral; estimular as habilidades auditivas; adequar as estruturas e funções do sistema estomatognático; e orientar e conscientizar os familiares quanto ao processo terapêutico.

Até o momento, foram realizados 12 atendimentos terapêuticos, pois optamos, junto à família, por dois atendimentos semanais. Neste período, foi possível perceber que o paciente está se desenvolvendo auditiva e linguisticamente de forma lenta, vocalizando em resposta aos estímulos sonoros e repetindo algumas

PARACER FONOAUDIOLÓGICO 2018 P.1

palavras, reconhecendo sons verbais e compreendendo alguns significados. A família está engajada e é participante do processo terapêutico.

O paciente está aguardando para receber o Sistema de Frequência Modulada Pessoal, para melhor benefício no reconhecimento de fala no ruído. Contribuindo para um melhor aproveitamento acadêmico e no aumento da autonomia durante as atividades em aula. Este sistema é um aparelho composto basicamente por duas partes, uma ficará com a professora (um pequeno componente sem fio que fica preso na roupa) e outra parte nas próteses auditivas do [redacted]. Tem como objetivo levar a voz da professora diretamente nas próteses auditivas, eliminando os ruídos da sala de aula.

Desse modo, nos colocamos à disposição para esclarecimentos ou dúvidas quanto ao processo terapêutico do paciente neste serviço. Gostaríamos também que nos fosse enviado um parecer ou que nos contatassem para informações sobre a situação do [redacted]. Gostaríamos de conversar com a Educadora Especial sobre o aprendizado de LIBRAS.

PARECER FONOAUDIOLÓGICO 2018 P.2

PARECER DESCRITIVO 1º TRIMESTRE

O aluno _____ é um menino muito querido, que vem mostrando muita vontade de aprender, envolvimento com as atividades, demonstra ter muito amor pela escola e parece gostar de estar com seus colegas.

Apresenta dificuldade em se organizar no caderno e com seus materiais na classe. Consegue realizar integralmente as atividades propostas quando tem a mediação do profissional de apoio, tendo necessidade de auxílio tanto para copiar as atividades do quadro, quanto para realizar as tarefas de forma individual, na folhinha. Assim, algumas atividades de sala de aula são realizadas de forma a contemplar o nível de aprendizagem do aluno, ou seja, são feitas algumas adaptações no planejamento para o _____.

Em relação a aprendizagem matemática, o aluno reconhece numerais de 1 à 9 e conta em sequência até o número 5.

Ao ser mediado na segmentação da palavra, pegando um quadradinho (peça do material dourado) correspondente ao número de vezes que se abre a boca ao pronunciar a palavra, identifica as vogais associadas a cada uma das sílabas faladas, evidenciando o nível de escrita silábico. No entanto, como evoluiu na correspondência fonema-grafema, a partir de uma mediação mais específica dos sons envolvidos na palavra também já identifica sons de consoantes, tais como /L/, /M/, /C/, /B/, /R/, /N/, /S/, /P/, passando a demonstrar características do nível silábico-alfabético, pois sem abandonar a hipótese silábica (atribui a cada sílaba falada o registro gráfico de uma letra), ensaia na maioria dos segmentos a hipótese alfabética, ou seja, análise da escrita em termos dos fonemas (sons das letras). No entanto, _____ por vezes oscila no reconhecimento de alguns sons descontínuos, semelhantes auditivamente, como por exemplo, /C/ e /T/. Durante este processo de produção escrita, para se referir ao grafema correspondente ao fonema realizado pela professora, o aluno nomeia a letra oralmente e em LIBRAS também.

É importante destacar que sua dificuldade em pronunciar determinadas palavras, assim como em segmentá-las em sílabas de forma autônoma, interfere diretamente no reconhecimento de sons envolvidos na escrita de palavras. Nesse sentido, quando o aluno observa a palavra sendo segmentada pela professora, ele possui mais facilidade em reconhecer os fonemas. É importante destacar ainda que a aprendizagem dos fonemas pelo aluno é favorecida pelo estímulo visual, assim utilizam-se além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias também.

Já em relação ao desenvolvimento dos processos mentais, _____ demonstrou boa memória, evoluindo em relação a imaginação, percepção e criatividade, aspectos favoráveis ao seu processo de aprendizagem. No entanto, se dispersa com estímulos visuais em sala de aula, precisando constantemente de intervenção para que preste atenção nas instruções e/ou explicações da professora. Mesmo, tendo este cuidado e falando de frente para _____, de forma clara e com o apoio do Sistema FM que está sendo de grande valia para esta apropriação de conhecimento, constata-se a necessidade de se certificar, se o aluno compreendeu a instrução, observando-se que por vezes, ainda demanda de explicações mais individualizadas.

É importante destacar que apesar da dificuldade na linguagem expressiva oral _____ tem intenção de comunicar, contando vários episódios relacionados principalmente ao seu contexto familiar e às questões do seu dia a dia. Para tanto, no início do trimestre fazia uso da oralidade, de expressões faciais e de gestos caseiros para se comunicar, ampliando as possibilidades de ser compreendido, porém atualmente também se utiliza de alguns sinais de LIBRAS que já conhece.

Nesse sentido, destaca-se a parceria estabelecida com o Curso de Educação Especial da UFSM, através da qual, durante o trimestre/ _____ passou a ser acompanhado por uma estagiária, a Ane, a qual enfocou o ensino de LIBRAS. O estágio está sendo desenvolvido em dois dias da semana: um dos atendimentos é realizado no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF), no qual a mãe de _____ pode acompanhar as intervenções realizadas com o filho e assim também tem acesso a aprendizagem da LIBRAS; o outro atendimento ocorre na própria escola, sendo organizado através do atendimento educacional especializado em dois ambientes, na sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de aula, através da proposta de ensino colaborativo. Assim, os planejamentos da escola são organizados envolvendo a colaboração entre estagiária, professora de sala de aula e professora do AEE, a partir de temáticas previamente definidas, as quais são introduzidas no ensino de LIBRAS realizado no contexto do SAF. E, na continuidade são retomadas no contexto escolar, sendo que:

- na SRM o contexto dos atendimentos é permeado pela ludicidade, através da proposição de atividades contextualizadas com jogos pedagógicos, objetivando estimular a retomada das aprendizagens de

PARECER PEGAGÓGICO 2019, 1º TRIMESTRES P.2

LIBRAS, bem como, o estímulo ao seu processo de alfabetização, no Português escrito, e ao desenvolvimento dos processos mentais (atenção, percepção, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros).

- na sala de aula, as atividades são desenvolvidas com toda turma de forma contextualizada com a dinâmica das demais atividades propostas, para que seus colegas também possam aprender a LIBRAS.

Compreendemos que a parceria estabelecida não está sendo importante apenas pelo fato de aprender LIBRAS, mas também pela oportunidade dos seus pais, professores (sala de aula e SRM), bem como sua mãe terem acesso a esta segunda língua para os ouvintes, o que será fundamental para o desenvolvimento de um contexto comunicativo em que a LIBRAS poderá efetivamente ser vivenciada por _____.

Destacamos ainda que apesar do estágio da Ane encerrar na metade do mês de junho, a escola já estabeleceu contatos buscando parcerias para a continuidade deste processo, as quais poderão envolver projetos e estágios curriculares.

_____ realiza as tarefas de casa diariamente, com capricho. Destaca-se que o auxílio da família é importante para que o aluno continue se apropriando da leitura e escrita e das noções básicas de Matemática. Também é fundamental na interação comunicativa oral e em LIBRAS. Portanto, constata-se que a dedicação da família para com o aluno é muito importante e reflete na posição do menino enquanto estudante.

Sabemos do potencial de _____ e continuaremos buscando fazer os investimentos pedagógicos necessários para favorecer seu desenvolvimento e sua aprendizagem! Continue se esforçando que obterás sucesso!

Santa Maria, 08 de junho de 2019.

PARECER PEDAGÓGICO 2019, 1º TRIMESTRE P.3