



Perspectiva Pedagógica da Educação Inclusiva: concepções sobre a escolarização da pessoa surda

Pedagogical Perspective of Inclusive Education: Conceptions about the schooling of the deaf person

Elisângela Franco¹ María Alejandra Domínguez²

DOI: [10.5281/zenodo.17358902](https://doi.org/10.5281/zenodo.17358902)

Submetido: 10/07/2025 Aprovado: 04/10/2025 Publicação: 15/10/2025

RESUMO

O presente artigo apresenta as concepções de professoras do ensino fundamental sobre a perspectiva pedagógica da educação inclusiva, bem como as práticas de ensino que se identificam na escolarização de estudantes surdos. A metodologia tem abordagem qualitativa, utilizando como estratégia o estudo de caso. Participaram seis professoras do ensino fundamental que atuavam, direta ou indiretamente, com estudantes surdos. O instrumento de coleta foi a entrevista semiestruturada e, para análise, a técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados acerca da educação inclusiva indicam que: algumas docentes se baseiam no reconhecimento das diferenças, em contraste com outras que parecem valorizar os princípios de homogeneidade escolar e outras que estão mais vinculadas a perspectiva pedagógica da educação inclusiva sustentada neste estudo. Sobre as práticas de ensino, a maioria das concepções adotam como estratégias, as atividades diferenciadas, que podem estigmatizar os estudantes. Portanto, se conclui que as concepções das docentes se distanciam da perspectiva da educação inclusiva, uma vez que, há pouco reconhecimento da cultura e da valorização das diferenças nas práticas de ensino. Enfim, não promovem uma condição de equidade aos estudantes surdos às suas singularidades linguísticas e as suas potencialidades à aprendizagem na escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Pessoa surda. Escola. Concepções.

ABSTRACT

This article presents the conceptions of elementary school teachers about the pedagogical perspective of inclusive education, as well as the teaching practices that are identified in the schooling of deaf students. The methodology has a qualitative approach, using as strategy the case study. Six elementary school teachers who worked directly or indirectly with deaf students participated. The collection instrument was the semi-structured interview and, for analysis, the content analysis technique in the thematic modality. The results about inclusive education indicate that: some teachers are based on the recognition of in contrast with others that seem to value the principles of school homogeneity and others that are more linked to the pedagogical perspective of inclusive education supported in this study. On teaching practices, most conceptions adopt as strategies, differentiated activities that can stigmatize students. Therefore, it is concluded that the conceptions of teachers distance themselves from the perspective of inclusive education, since there is little recognition of culture and appreciation of differences in teaching practices. Finally, they do not promote a condition of equity to students who are deaf to their linguistic singularities and their potential for learning at school.

Keywords: Inclusive education. Deaf person. School. Conceptions.

¹ Doutora em Ciências da Educação (UNLP-FaHCE/AR). elisangela.franco@ifro.edu.br

² Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP-FaHCE/AR). malejandradominguez@gmail.com

1. Introdução

A literatura acadêmica apresenta referências que nos fazem compreender como foi avançando historicamente o processo de inclusão de pessoas surdas ao longo dos anos. Isso tem sido marcado pelos movimentos sociais e pela luta das pessoas surdas na busca de reconhecimento de seus direitos e, principalmente, no reconhecimento como seres humanos. É por meio desses marcos, surgidos com o Modelo Social³, que vem se buscando transformar a escola na compreensão da história e da cultura das pessoas surdas, através de práticas inclusivas que valorizem as potencialidades e as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos na promoção de um espaço escolar inclusivo.

Essas mudanças têm a ver com a nova perspectiva de educação que vem a romper com o modelo de educação que segrega e exclui aqueles estudantes que não se ajustam aos padrões estabelecidos na sociedade – a educação inclusiva. A concepção de educação inclusiva se propõe a uma nova perspectiva de educação, de formação de profissionais e de modos de ensino e de aprendizagem que garantam o direito dos estudantes de aprender com todos, implicando no “aumento da participação e na diminuição da exclusão dos estudantes nas escolas”. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 08).

Desta forma, quando se fala em direito à educação, a educação inclusiva se evidencia e se coloca em valor, porque esta representa uma perspectiva pedagógica que respeita e valoriza as características individuais de cada pessoa, oferecendo alternativas educacionais que respondem às potencialidades de cada estudante (FRANCO, 2023). Diferentes autores (Ainscow e Miles (2008); Grimaldi et al. (2015); Cobeñas et al. (2021); Domínguez (2020); e outros), como Ainscow e Miles (2008, p. 24) destacam que, “a educação inclusiva se trata de um critério de princípios da educação que supõe o processo em que a participação dos estudantes nos currículos, culturas e comunidades das escolas locais aumenta e sua exclusão diminui [...]”, tal como Domínguez (2020, p. 4) aponta que, “na educação inclusiva o trabalho colaborativo e as vozes dos professores representam o ponto [...] para trabalhar, analisar, repensar e avaliar as práticas de ensino.” São autores que apresentam enormes contribuições sobre a perspectiva pedagógica da educação inclusiva que consideramos para construção do presente estudo.

Desta forma, entendemos que professores e professoras têm um papel fundamental na perspectiva pedagógica da educação inclusiva na escolarização de estudantes surdos na escola comum. De acordo com Fullan (2001, p. 87), “grande parte da mudança depende do que os professores pensam e fazem” na educação. A partir desta afirmação, as concepções sobre a

³ O Modelo Social compreende a deficiência como um direito às pessoas com deficiência e assegura uma nova forma de educação – a inclusiva. (PALACIOS, 2008, p. 70).

educação inclusiva e a deficiência, presente no discurso das professoras do ensino fundamental da escola pesquisada, podem estar associadas com a forma como pensam e planejam sua proposta pedagógica para os estudantes surdos no âmbito do ensino comum. Diante disso, a questão que norteia a pesquisa, parte da seguinte premissa: *Como as professoras do ensino fundamental pensam acerca da educação inclusiva e que práticas de ensino se identificam na escolarização de estudantes surdos na escola?*

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior, que tem como objetivo geral, apresentar as concepções de professoras do ensino fundamental sobre a perspectiva pedagógica da educação inclusiva, bem como as práticas de ensino que se identificam na escolarização de estudantes surdos. Em que se tem como objetivos específicos: identificar as concepções docentes sobre educação inclusiva e identificar nas concepções, às práticas de ensino à aprendizagem dos estudantes surdos na escola.

A metodologia tem abordagem qualitativa, fundamentada em um estudo de caso realizado em uma escola da rede de ensino estadual de Rondônia. O aporte teórico conta com referências que problematizam a concepção da educação inclusiva, da deficiência e da educação de pessoas surdas no contexto da perspectiva inclusiva.

Acreditamos que os resultados apresentados podem contribuir na forma como os educadores têm compreendido a educação inclusiva, bem como na maneira como interpretam a deficiência, fatores que podem contribuir para a melhoria da escolarização de estudantes surdos nas escolas regulares. Por isso, entendemos que este não é um estudo terminado, portanto, os resultados poderão fornecer importantes linhas de investigação, de forma a levar a conclusões complementares e mais aprofundadas sobre como tornar mais justa e/ou com maiores garantias a implementação da educação inclusiva aos estudantes surdos nas escolas.

Assim, a estrutura do trabalho está baseada em quatro momentos: apresentação do referencial teórico, a metodologia, os resultados e discussão dos dados e as considerações finais que, assim, se apresentam.

2. A concepção de Educação Inclusiva

A educação inclusiva implica no aumento da participação e na diminuição da exclusão dos estudantes na escola. É uma educação onde “todas as pessoas da mesma comunidade aprendem juntas independentemente de sua origem, suas condições pessoais, sociais ou culturais, incluindo aqueles que apresentam qualquer problema de aprendizagem ou de deficiência” (GRIMALDI et al., 2015, p. 9). Pois é uma concepção que sustenta que “não se pode segregar a qualquer pessoa em consequência de sua deficiência, ou de sua dificuldade de aprendizagem, de seu gênero ou mesmo se pertence a uma minoria étnica” (FRANCO, 2023). Dado que defende a participação

de todos os estudantes em um mesmo espaço de aprendizagem, tendo estes as mesmas igualdades de oportunidades na escola.

A educação inclusiva surgiu no final dos anos 90, ganhando força a partir da Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que incentivaram a inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na educação. Pois se reconhecem que em muitos países, “os sistemas de ensino estavam deixando muitos meninos e meninas fora da escola ou recebendo uma educação mais pobre do que o resto” (AINSCOW; MILES, 2008, p. 25) das demais pessoas.

Desta forma, a educação inclusiva concebe que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas [...] buscando formas de educar com sucesso a todas, incluindo as crianças com deficiências severas. (ONU, 1994). Em outras palavras, impulsiona mudanças nos sistemas de ensino para garantir o acesso, permanência e participação de todas as crianças, sem discriminação, as suas características na escola.

Historicamente, ao longo das épocas e contextos, as pessoas com deficiência foram consideradas pessoas não humanas, vidas não dignas de serem vividas e que deveriam ser “ou bem exterminadas ou bem marginalizadas, devido a sociedade considerar que não tinham nada a contribuir socialmente.” (PALACIOS, 2008, p. 71).

Para normalizar as pessoas com deficiência surgiram várias terminologias que foram variando e classificando as pessoas a diferentes grupos e as compreendendo de diferentes modos, até a concepção atual de educação que conhecemos. Exemplo disso, foram os termos que surgiram como: ““inválidos”, “débil mental”, “incapazes”, “retardado”, “defeituosos”, “anormal”, “especial”, “excepcional”, “pessoa portadora de deficiência”, a maioria delas eram tradicionalmente carregadas de prejuízos, estigmas e estereótipos”. (SASSAKI, 2014, p. 50).

A partir da nova concepção de educação inclusiva, um novo conceito surgiu com o advento da Declaração de Salamanca (1994) e, que se firma, através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que estabelece a forma de como as pessoas querem ser chamadas, definindo-as como:

Pessoas com deficiência – que são aquelas pessoas que tenham deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais a longo prazo que, ao interagir com as diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdades de condições com as demais. (ONU, 2006, Punto 1).

Este novo conceito ressignificado na Convenção, reconhece os direitos das pessoas com deficiência e, principalmente, o reconhecimento destas como seres humanos. Pois a deficiência, segundo Palacios (2008, p. 72), “é considerada um produto das limitações do entorno e não das

incapacidades do sujeito.” Ou seja, “não são as limitações individuais as raízes do problema, mas, sim, um mundo construído sem considerar a deficiência” (FRANCO, 2023, p. 77). Assim:

A educação inclusiva assume que não há dificuldades de aprendizagem que derivam das características dos estudantes, mas que há práticas capacitistas sobre aqueles estudantes com deficiência ou rotulados com NEE pelas instituições educacionais que, a partir desse ato, produzem dificuldades. (COBENAS et al., 2021, p. 67).

Com a Convenção, a educação inclusiva passa a ser assegurada como um direito reconhecido às pessoas com deficiência, estabelecendo o direito de que estas, “não sejam excluídas do sistema geral de educação por motivos de deficiência” (ONU, 2006, Art. 24). A partir disso, mudanças são impulsionadas nos sistemas de ensino para a garantia da lei e, “descrevendo como formas discriminatórias à educação segregada, a integração e a exclusão” (ONU, 2013) escolar.

Em geral, os sistemas de ensino adotaram uma das três abordagens seguintes em relação às pessoas com deficiência: exclusão, segregação e integração. A exclusão ocorre quando um aluno é mantido afastado da escola devido à existência de uma deficiência, sem que lhe seja oferecida outra opção educacional em pé de igualdade com os outros alunos. [...] A segregação ocorre quando um aluno com essas características é encaminhado para uma instituição de ensino especificamente projetada para responder a uma deficiência específica, normalmente em um sistema de ensino especial. Finalmente, a integração consiste em que os alunos com deficiência frequentem uma escola convencional, enquanto podem se adaptar e cumprir os requisitos padronizados da escola. [...] A abordagem da educação inclusiva surgiu em resposta a essas abordagens discriminatórias. [...] Não são nossos sistemas educacionais que têm direito a certos tipos de crianças. Portanto, o sistema de ensino de um país deve ser adaptado para atender às necessidades de todas as crianças. (ONU, 2013, p. 4-5).

Ou seja, que, segundo as Nações Unidas, o direito à educação só é efetivado através da educação inclusiva. A educação inclusiva é a única forma educacional baseada no Modelo Social da Deficiência e no marco dos direitos humanos, uma vez que parte de compreender que são as escolas que devem ser transformadas para educar a todo o corpo estudantil e que nenhuma característica das crianças pode ser considerada um impedimento para fazê-lo. (COBENAS et al., 2021, p. 87).

Diante disso, a perspectiva da educação inclusiva, parte de problematizar as concepções individualistas e competitivas dos processos educacionais e as compreende como processos coletivos e colaborativos. O que se entende que “a deficiência não é um problema individual dos sujeitos, mas uma construção social nos termos dos efeitos de uma sociedade capacitista sobre certos corpos” (COBENAS et al., 2021). Em que a escola “é uma instituição social que sustenta, produz e reforça efeitos incapacitantes sobre os alunos” (COBENAS et al., 2021, p. 66).

Com a inclusão, fica estabelecido que é a escola a responsável por se transformar para educar a todos os estudantes, independentemente de suas características. Uma vez que, a inclusão implica em transformações nos sistemas educacionais, atingindo não apenas os estudantes com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou aqueles que estão em risco de serem excluídos ou marginalizados, mas corresponde ao acesso, a participação e ao sucesso de todos os estudantes nas escolas. Assim, na perspectiva inclusiva os mecanismos de seleção são substituídos por processos de identificação e eliminação dos obstáculos à aprendizagem, a fim de que todos os estudantes possam participar e aprender na escola.

Na concepção da educação inclusiva é necessário que a escola compartilhe em seus ideais uma filosofia inclusiva, que, segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 12), “vem em defesa de uma educação para todos, reconhecendo a igualdade de valores e direitos humanos, e estabelecendo uma “pedagogia centrada na criança [...]”. É uma escola que “muda, interna e externamente para que todos os estudantes se beneficiem de um ensino adaptado às suas necessidades”. (GRIMALDI et al., 2015, p. 8).

Neste sentido, na perspectiva pedagógica da educação inclusiva, é a escola que se adequa aos estudantes, com respeito às suas diferenças e as potencialidades educativas de cada um. É uma escola onde os (as) professores (as) respeitam o ritmo de cada estudante e procuram desenvolver práticas inclusivas para que todos e cada um avancem em suas aprendizagens em ambientes inclusivos, onde todos são valorizados e participam das atividades pedagógicas (FRANCO, 2023). Para isso propõe recursos e serviços no apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e à participação, bem como emocional e social dos estudantes surdos e com deficiência na escola. Segundo Cobeñas et al. (2021, p. 50-51) estes apoios podem ser de:

- (1) Comunicação: Trata-se de garantir que todas as formas de comunicação sejam colocadas em jogo no processo de ensino e interação para que todos os estudantes possam se comunicar plenamente. Serão considerados: o *braille*, a língua de sinais e as formas de comunicação aumentativa-alternativas.
- (2) Materiais: refere-se tanto a TIC⁴, tecnologia assistiva, como a qualquer adequação no entorno e os materiais de trabalho que eliminem as barreiras à participação e à aprendizagem de todo o grupo de estudantes, incluindo os com deficiência.
- (3) Aprendizagem: entende-se como recursos ou ações que são oferecidas ou realizadas desde o ensino, com a intenção de favorecer o envolvimento por parte dos estudantes nas atividades de sala para a produção de conhecimentos.
- (4) Interação: compreende as intervenções, recursos ou ações que facilitam a interação dos estudantes com os professores e seus colegas, tanto a nível de conhecimento como em termos de participação e de interação social.
- (5) Recursos humanos: compreende todos os membros da comunidade escolar que podem estar envolvidos no planejamento, bem como no desenvolvimento das aulas em salas de aula inclusivas.

⁴ A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é um conjunto de recursos tecnológicos para obter, processar e gerar informações que são tornadas acessíveis por meio de redes de comunicação. (COBEÑAS et al., 2021, p. 51).

Entende-se que, todos os apoios devem ser projetados para respeitar a autonomia inerente do estudante de modo que deve ser entendido que as decisões, “seja para onde se mobilizar, quando fazê-lo, com quem e sobre o que falar, ou como resolver as atividades propostas pelos professores, devem ser comandadas pela vontade deste, garantindo que sua independência e dignidade não sejam afetadas” (COBENAS et al., 2021, p. 154).

Portanto, a educação inclusiva constitui uma perspectiva pedagógica e didática baseada no Modelo Social de Deficiência é um direito humano regulamentado por tratados internacionais que se comprometem a modificar seus sistemas de ensino, considerando que o sistema educativo deve ser revisto de forma contínua para que todas crianças, adolescentes e jovens adultos, independentemente das suas características, possam habitar e aprender juntos/as nas mesmas escolas.

3. A respeito da Educação de Pessoas Surdas

A partir do ano de 2002, o cenário educacional em termos da educação de pessoas surdas no Brasil, começa a se modificar de maneira notável, graças à oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Lei n. 10.436/2002 e Decreto n. 5.626/2005 e a Lei n. 7.611/2011, que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escolarização de estudantes surdos nas escolas regulares. Estes documentos têm, entre outros objetivos, o propósito de divulgar a LIBRAS e fomentar pesquisas científicas na área da surdez.

No ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) elabora o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que reitera direitos anteriormente previstos em nossa legislação, mas que não foram plenamente assumidos, e orienta o redimensionamento da política educacional brasileira sob a perspectiva pedagógica da educação inclusiva nas escolas.

Sobre a inclusão e a escolarização de estudantes surdos nas escolas, a Política estabelece a:

Educação bilíngue – definida como o ensino na língua portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para alunos surdos e ensino da LIBRAS para os demais estudantes; serviços de tradutores/intérpretes da LIBRAS/língua portuguesa e instrutor da LIBRAS; e atendimento educacional especializado nas modalidades oral e escrita e em LIBRAS. (BRASIL, 2008, p. 14).

Os efeitos dessas normativas nacionais têm sido refletidos nos meios acadêmicos. Nos últimos anos, o número de estudos relacionados à educação e às pessoas surdas têm crescido consideravelmente (GOLDFELD, 2002; LACERDA, 2013; STROBEL, 2015). No entanto, ao

contrário desse crescimento, algumas abordagens sobre o processo educacional de pessoas surdas permanecem inalteradas.

Neste estudo, entendemos que as pessoas surdas se auto percebem como parte de um coletivo cultural que tem uma língua própria, conhecida como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com características de natureza espaço-visual e que pertence a uma comunidade linguística específica.

Na perspectiva da educação inclusiva, é necessário que a escola procure se transformar para compreender a história e a cultura das pessoas surdas, com o desenvolvimento de culturas e práticas inclusivas que valorizem as singularidades e as potencialidades dos estudantes surdos na escola. Segundo Lacerda e Lodi (2009, p. 117), “a relevância da disposição de recursos – sejam eles humanos, materiais, metodológicos ou outros – são relevantes para um ensino de qualidade no espaço escolar”. O que promove um espaço escolar inclusivo, onde os estudantes surdos possam se expressar plenamente, mantendo o direito de se educarem em ambientes onde sejam assegurados os apoios à comunicação necessária. Neste sentido, segundo Strobel (2015, p. 38), “a língua de sinais se torna essencial para a transmissão da cultura surda”.

Sobre a língua de sinais, cada país possui a sua, que apresenta diferenças em suas estruturas, que podem variar de um estado a outro dentro de um mesmo país, por isso, não são universais. No Brasil, é chamada de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que se define como:

Um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. (BRASIL, 2005).

Ou seja, é uma língua visual-motora utilizada naturalmente pela comunidade surda, que permite expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito ou significado para estabelecer interações entre as pessoas surdas. É reconhecida oficialmente através da Lei n. 10.436/2002, que estabelece a obrigatoriedade da língua de sinais em todo o território nacional, sendo regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005.

A respeito das normativas que regem a educação das pessoas surdas, temos como base inicial, a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão entre as pessoas surdas e como sistema linguístico de natureza visual-motor proveniente de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Em seguida, surge o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regula a Lei n. 10.436/2002 e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 18 de dezembro de 2000, estabelecendo legalmente o atendimento educacional às pessoas surdas, em que as instituições de ensino devem oferecer o ensino da LIBRAS e também da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. E, ainda, a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que reformulou alguns artigos do Capítulo V, que trata da educação especial e incluiu o capítulo V-A, que estabelece a Educação Bilíngue de Surdos através da Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021, que se define como:

A modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou outras deficiências associadas optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021).

A Lei configura a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua. O que promove que a comunidade surda seja atendida através da educação bilíngue, como forma de respeito ao seu direito de eleição por uma educação em sua língua própria. Ainda garante que a modalidade seja aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares ou em polos de educação bilíngue de surdos para as pessoas surdas e outras pessoas que tenham a surdez associada.

Além dos critérios acima, a Lei propõe que haja serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender as especialidades linguísticas dos estudantes surdos. E que na contratação e avaliação periódica dos professores, que sejam bilíngues, com formação e especialização adequadas em nível superior, e que sejam ouvidos os representantes das pessoas surdas.

Enfim, a Lei n. 14.191/2021 promove a igualdade de condições para o desenvolvimento das habilidades, o reconhecimento das práticas socioculturais, o respeito à identidade e à primeira língua das pessoas surdas para a permanência, à participação e a aprendizagem, seja em escolas regulares ou escolas bilíngues de surdos.

4. Metodologia

Neste estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, por ser a mais apropriada para “ouvir e analisar as vozes” (DEMO, 2011, p. 23), características que consideramos presentes em nosso estudo. Para tanto, adotamos uma postura de escuta das professoras com base na análise dos fatos vivenciados e com o uso da comunicação interpessoal, de forma espontânea e mediadora, para estabelecer contato com elas.

Como estratégia, foi adotado o estudo de caso, que, segundo Chizzotti (2006, p. 135), “tem o objetivo de reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, assim, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

O universo de pesquisa foi uma escola localizada no interior do Estado de Rondônia, na cidade de Ariquemes, que atende a estudantes do ensino fundamental e médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. É uma escola classificada como “escola de polo⁵”, por ter matriculado crianças, adolescentes e jovens surdos de seu entorno, fornecendo recursos e serviços do AEE e profissionais de apoio, como o intérprete de LIBRAS.

Na escola estão matriculados sete estudantes surdos dos quais: cinco têm surdez congênita, que “é aquela adquirida na fase gestacional” (GOLDFELD, 2002); um tem surdez adquirida, que contraiu aos quatro anos de idade por fatores de doença; e, um é parcialmente surdo, pois usa a prótese auditiva em um dos ouvidos. Todos os estudantes fazem uso da Língua Brasileira de Sinais entre os pares, sendo que há uns que dominam melhor que outros, segundo informações obtidas na coordenação do AEE.

Participaram seis professoras que atuavam no ensino fundamental de forma direta ou indireta com estudantes surdos, sendo estas: três professoras regentes, uma coordenadora pedagógica, uma intérprete de LIBRAS e a diretora da escola. No perfil, todas tinham formação em diferentes áreas do conhecimento, a maioria em Pedagogia. Todas com especialização na área de atuação, a maioria em gestão escolar. Como formação complementar, cinco tinham formação em LIBRAS e uma não. Para preservação da privacidade e sigilo, os nomes das participantes foram utilizados em código como: professora 1, professora 2 e, assim sucessivamente, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

Para ascender às informações acerca das concepções das professoras sobre o objeto de estudo, utilizamos como instrumento a entrevista. A entrevista é definida, segundo Marradi, Archenti e Piovani (2007, p. 218), “como uma conversa que é usada para coletar certos tipos de informações no âmbito de uma investigação, cuja característica é ser um processo comunicativo pelo qual o investigador extrai uma informação de uma pessoa”. Portanto, é um excelente instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que os sujeitos da pesquisa têm sobre a realidade.

Para Lüdke e André (1986, p. 39), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer

⁵ O termo “escola polo”, caracteriza uma instituição de ensino que se especializa em atender a necessidade educativa específica, de modo a favorecer a organização escolar de um distrito para implementar mudanças necessárias; para evitar o isolamento de estudantes pertencentes a um grupo minoritário; e para facilitar o intercâmbio nessa comunidade. (CLÁUDIO et al., 2006, p. 52).

tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Assim, escolhemos a entrevista semiestruturada, pois a técnica “permite aprofundar os significados das professoras em relação ao tema investigado e, sobretudo, por sua natureza subjetiva estar diretamente relacionada ao indivíduo entrevistado, suas atitudes, valores e opiniões”. (FRANCO, 2023).

As entrevistas foram realizadas de forma individual, entre os meses de novembro e dezembro de 2018, em horário e local escolhidos por cada uma das professoras. A escolha do local foi aquele em que se sentiram mais confortáveis, uma vez que as entrevistas foram filmadas e gravadas em áudio mp3 e realizadas em um clima de muitas interações e com diversos atores, ou seja, na escola.

Como recursos, utilizamos notebook, bloco de notas e roteiro. Para a construção do roteiro foi necessário um planejamento cuidadoso quanto à elaboração das perguntas, para evitar as que poderiam obter respostas diretas, como um sim ou um não, sem exploração das ideias. Por isso, as perguntas foram agrupadas e relacionadas a cada objetivo específico para esclarecê-las e, assim, obter a informação necessária sobre o objeto de estudo, que serão visualizadas nos resultados e discussões deste trabalho.

Para a análise dos dados coletados através das entrevistas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1995, p. 42), que define como, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dentre os critérios de análise, utilizamos a modalidade temática, a qual, de acordo com Bardin (1995, p. 44), “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

A análise temática do conteúdo foi organizada nas três fases, as quais são: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1995). A primeira fase consiste em uma organização/sistematização inicial do material, através de uma leitura flutuante, caracterizada como uma leitura de forma mais geral dos materiais coletados, elaboração de pressupostos e estabelecimento de uma classificação inicial. A segunda fase compreende a exploração do material; através da codificação, enumeração e classificação, busca-se um tratamento de forma mais aprofundada, de maneira a “lapidar” os resultados que ainda estavam dispostos de forma bruta. Na terceira fase, referente ao tratamento dos resultados, ocorre o estabelecimento de inferências e interpretações a partir do diálogo com o referencial teórico do estudo. Ao final, são organizados recortes de fragmentos de diálogo para ilustrar o texto.

5. Resultados e Discussões

5.1. As concepções sobre a Educação Inclusiva

Para identificar as concepções que as professoras do ensino fundamental têm sobre a educação inclusiva, iniciamos com a pergunta: *Como você entende a educação inclusiva na escola?* Os dados evidenciaram quatro tipos de concepções que, assim, destacamos:

A inclusão é o respeito dos direitos das pessoas – Nesta primeira interpretação, nas entrevistas das professoras 1 e 3, consideram a educação inclusiva como:

Professora 1: A inclusão seria aquela educação em que os direitos das pessoas com deficiência são realmente respeitados.

Professora 3: O que vejo como inclusão é que todos sejam tratados com os mesmos direitos na escola.

Ou seja, para as professoras, a educação inclusiva é entendida como aquela em que todas as pessoas com deficiência sejam tratadas com os mesmos direitos e/ou que seus direitos sejam respeitados por todos. Desta forma, entendemos que as docentes reconhecem que a educação inclusiva se trata de um direito em que associa à inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Contudo, a perspectiva da educação inclusiva defende a promoção da igualdade, em que todos os estudantes têm direito a estar juntos, aprendendo e participando na escola, pois “trabalha para a identificação e eliminação das barreiras à participação e aprendizagem de todos os estudantes” (FRANCO, 2023, p. 140). Neste sentido, não é um direito específico aos estudantes com deficiência, mas, sim, que contempla a todos os (as) estudantes incluídos e, não apenas uma minoria em risco de exclusão e/ou marginalização na escola.

A inclusão é tratar a todos por igual – Nesta segunda, nas entrevistas das professoras 4 e 6, consideram a educação inclusiva como:

Professora 4: A inclusão é tratar a todos igualmente na escola.

Professora 6: A inclusão é tratar a todos com igualdade, inclusive nas diferenças que eles têm.

Observa-se que para as professoras, a educação inclusiva está relacionada ao tratamento igualitário para todos os estudantes, inclusive nas diferenças entre eles. Nesse sentido, se entende que essas concepções poderiam ser consideradas como inclusivas, já que parte da compreensão da igualdade. No entanto, identifica-se que se referem a igualdade de condições, sem distinções na escola.

Segundo Booth e Ainscow (2002, p. 8), “a educação inclusiva reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e lhe dar um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade” na escola. Assim, é importante que os (as) docentes e demais profissionais da escola reconheçam nos estudantes, indistintamente, “a igualdade de aprender, como ponto de

partida e, as diferenças na aprendizagem, como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 189). Desta forma, a escola deve adequar seu projeto para contemplar a perspectiva pedagógica inclusiva com a propulsão de trabalhar com as diferenças. (FRANCO, 2023, p. 144).

Portanto, as professoras se baseiam no reconhecimento das diferenças. Entendendo como a igualdade de condições entre todos os estudantes, sem distinções. O que não favorece a garantia de relações justas na escola, pois na perspectiva da educação inclusiva é importante garantir os recursos e serviços para as potencialidades e necessidades educativas de todos os estudantes na promoção da participação e aprendizagem na escola.

A inclusão é mostrar que as diferenças não existem – Nesta terceira concepção, a professora 5 considera a educação inclusiva como:

Professora 5: A inclusão é mostrar para todo mundo que ninguém é diferente, que a pessoa tem dificuldades, mas é capaz.

Entende-se que a professora parece valorizar os princípios da homogeneidade escolar, em que as barreiras nos processos de ensino e aprendizagem podem ser superadas pelos estudantes surdos e pelos demais estudantes com deficiência na escola. Para ela, as diferenças “não existem”, por considerar que todos os estudantes estão no mesmo nível de igualdade.

Para Mantoan (2006, p. 103), “quando se abstrai a diferença para chegar a um sujeito universal, a inclusão perde seu sentido. Conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades”. Na perspectiva inclusiva, reconhecer e aceitar as diferenças constituem um dos elementos fundamentais para uma escola inclusiva. Já que, as pessoas são definidas por suas singularidades, e é isso que as faz objeto de diferenciação.

Portanto, é uma concepção que valoriza os princípios de homogeneidade escolar, considerando que as barreiras no processo de aprendizagem podem ser superadas. É uma concepção que parte do déficit, da negação, em que parece não reconhecer as diferenças. Assim, os estudantes surdos estariam privados de seus direitos para o desenvolvimento da comunicação entre os pares e demais pessoas ouvintes que utilizam a língua de sinais.

A educação inclusiva é o desenvolvimento da pessoa – Nesta última concepção, a professora 2 considera a educação inclusiva como:

Professora 5: A educação inclusiva é o desenvolvimento da pessoa. [...]. É poder estar facilitando o desenvolvimento da criança na escola, junto com as demais, para que esta possa aprender.

Para a professora, a concepção de educação inclusiva corresponde à ideia de aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes na escola. Entendemos que esta é uma

concepção que está mais vinculada à perspectiva pedagógica da educação inclusiva, já que parte do entendimento de que os estudantes devem e podem aprender juntos.

Segundo Grimaldi et al., (2015, p. 14), “é importante que os professores conheçam seus alunos, ouçam o que os preocupam, o que lhes interessa, saibam como vão suas aprendizagens”, para que todos tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem. O que, aparentemente, observamos que acontece na prática de ensino da professora, quando se propõe a trabalhar para o desenvolvimento do estudante na sala de aula.

Portanto, consideramos que a perspectiva inclusiva não é sobre o desenvolvimento da aprendizagem, mas sobre a identificação das barreiras que impedem a participação plena e efetiva dos estudantes na escola. No entanto, acreditamos que a professora tem uma concepção inclusiva, pois busca promover que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender juntos, considerando suas singularidades e valorizando a convivência na diversidade.

5.2. As concepções sobre as práticas de ensino

Para conhecer as concepções sobre as práticas de ensino na escola, iniciamos com a pergunta: *Como você constrói sua metodologia de trabalho para a escolarização de seus estudantes?* Os indicadores apontam que as professoras consideram na prática: as dificuldades no ensino, os conhecimentos prévios e as atividades diferenciadas.

As dificuldades no ensino – Algumas professoras relatam suas dificuldades para o ensino; enquanto outras, declaram suas frustrações para trabalhar com os estudantes na sala, como se observa:

Professora 1: Às vezes por falta de condição, de conhecimento do que o aluno precisa. Como vou fazer esse estudante aprender? Essa é a nossa maior dificuldade.

Professora 2: [...] as pessoas até tentam trabalhar com as diferenças, mas têm muita dificuldade de [...] se abrir e aceitar. [...]. Não é fácil trabalhar com as diferenças.

Professora 3: [...]. “A gente sabe que necessita aprender a lidar com as diferenças”.

Professora 4: Entendo os professores. Não é rejeição! É não saber como trabalhar.

Professora 6: Os professores questionam que não estão preparados, que não sabem o que fazer. [...]. O pessoal da sala de recursos tem várias formações dirigidas a estas áreas. [...]. No entanto, já foram oferecidos vários cursos básicos para que tenham acesso aos alunos com mais facilidade. Mesmo assim, nos parece que elas não conseguem aceitar essa questão [...].

Entendemos que as professoras se mostram angustiadas e/ou frustradas, devido à falta de conhecimento suficiente e de formação para o trabalho didático-pedagógico com os estudantes. Nos discursos, comentam que trabalhar com os estudantes pressupõem mais preparo, mais dedicação e, a maioria diz não estar preparada, não saber lidar com as diferenças ou trabalhar na sala de aula com eles.

Desde a perspectiva inclusiva, se considera que é responsabilidade do sistema educativo, no seu conjunto e de cada escola, pensar continuamente na formação didática dos professores, colaborando no desenvolvimento de estratégias e métodos de ensino para construir processos educacionais de qualidade para todos os estudantes (FRANCO, 2023, p. 163). O que parece que a escola tem buscado prover meios para a capacitação dos professores, através de formações dirigidas e na oferta de vários cursos básicos na área, conforme relato da professora 6. Mas, parece que há pouca participação e interesse nas formações promovidas pela escola.

Portanto, constata-se que as angústias das professoras são referentes a não ter conhecimento suficiente para o trabalho didático-pedagógico com os estudantes (surdos e com deficiência). No entanto, a escola tem promovido meios para que o corpo docente possua a formação necessária, principalmente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Porém, a participação nas formações e aceitação às diferenças precisam ser trabalhadas na escola.

Os conhecimentos prévios – Nas entrevistas das professoras 1, 2 e 3, identificamos que elas buscam conhecer seus estudantes, através de seus conhecimentos prévios:

Professora 1: Busco saber o que o aluno já traz com ele sobre os conteúdos. Então eu faço essa apresentação para ver o que ele já sabe e, a partir disso, continuo minha aula.

Professora 2: Meu olhar sempre foi para aquele aluno com maior dificuldade de aprendizagem. [...]. Busco saber como este aprende, para trabalhar seu desenvolvimento.

Professora 3: Não adianta o professor estar cheio de conteúdo para passar na sala de aula, mas não ter um olhar para o aluno [...]. Eu acho que é importante conhecer o aluno para poder trabalhar na sala de aula.

Observa-se que as professoras buscam conhecer os conhecimentos vivenciados pelos estudantes e como estes aprendem. Além disso, procuram na prática pedagógica trabalhar os conhecimentos espontâneos que os estudantes já possuem e com aqueles que virão a adquirir ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, com os conceitos não espontâneos.

Para Santos et al. (2017, p. 17), “cada indivíduo possui um caminho cognitivo particular para a construção do significado que está relacionado com as experiências anteriores e suas vivências pessoais”. Nisso, entendemos que a aprendizagem se torna significativa para os estudantes, pois, desta forma, conseguem se expressar em diferentes contextos, a partir das informações adquiridas.

Portanto, entende-se que as concepções reconhecem a importância do conhecimento prévio trazido pelos estudantes de suas vivências e práticas na melhoria dos conceitos não espontâneos na aprendizagem. Porém, a maioria usa como estratégias de ensino, as atividades diferenciadas, que podem estigmatizar os estudantes. Enfim, na perspectiva pedagógica inclusiva é importante que a escola trabalhe por meio de atividades diversificadas, que são atividades favoráveis para potencializar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

As atividades diferenciadas – Uma prática de ensino adotada na escola são as chamadas “atividades diferentes” ou “atividades diferenciadas”:

Professora 1: [...] O aluno surdo ou com deficiência terá uma atividade diferente [...].

Professora 3: O surdo precisaria de mais dedicação do professor. Só que com 40 ou 32 aulas na sala de aula, como você irá preparar uma aula ou atividade diferenciada?

Professora 4: [...]. Mas, nem todos os professores se propõem a preparar uma atividade diferenciada.

Professora 6: Meu tratamento na sala, como professor, tem que ser igual, mesmo que eu trabalhe uma atividade diferenciada.

Essas atividades diferenciadas estão relacionadas à aprendizagem de estudantes surdos e para os estudantes com deficiência na sala de aula. Porém, não são todas as professoras que aderem à prática, porque alegam não ter tempo para planejar, ter dificuldade no ensino e a atividade necessitar de muita dedicação do (a) professor (a).

Sobre essas atividades, a professora 6 esclarece que:

As atividades diferentes ou diferenciadas são [...]. Se dei uma tarefa a um aluno, vou dar para aquele que tem diferença também. Pode ser uma tarefa de acordo com o que ele tem conhecimento, mas eu dei uma tarefa. Tenho que tratar a todos igualmente.

Ou seja, é uma prática de ensino em que a professora faz algumas atividades diferentes e propõem para aqueles estudantes que não conseguem seguir o conteúdo em conjunto com os outros estudantes da sala. O que parece ser, atividades que estão dissociadas do conteúdo e/ou do planejamento docente, mas, que, servem para que o estudante (surdo ou com deficiência) tenha algo a fazer na sala de aula junto com os demais estudantes sem deficiência.

Entendemos que esta é uma prática que pode estigmatizar o estudante, reafirmando ainda mais as diferenças e não favorecendo suas singularidades, suas potencialidades para a participação e aprendizagem na escola. Segundo Mantoan (2006, p. 53), “as atividades propostas pelo professor para a apresentação dos conteúdos devem ser trabalhadas de formas diversificadas e passadas coletivamente para toda a classe”.

Em outras palavras, não se distinguem as atividades para os estudantes com e sem deficiência, porque na concepção inclusiva todos devem aprender e estudar na coletividade, através de atividades diversificadas. Desta forma, a escola deve trabalhar com a concepção de ensino diversificado, envolvendo-se na execução de tarefas pedagógicas que façam sentido para todos os estudantes, não precisando serem iguais, mas significativas para eles.

Dominguez e Stipcich (2018, p. 56) afirmam que “as estratégias diversificadas podem desenvolver-se utilizando recursos que permitam criar, resolver um problema, alcançar algum objetivo específico, etc., e um grau de dificuldade acessível para o aprendiz, trabalhando de forma cooperativa”. Assim, a escola deve visar um planejamento cooperativo e flexível, através

de atividades em conjunto com todos (professores, profissionais da educação e outros), com a intenção de novos olhares e proposições de ideias nas discussões sobre o aprendizado.

Portanto, entendemos que essas concepções não valorizam as potencialidades e singularidades dos estudantes surdos. Uma vez que são práticas que incentivam a realização de atividades diferentes, as quais ocorrem de forma livre do conteúdo ou do planejamento, a fim de que o (a) docente tenha uma atividade para aquele estudante que não consegue fazer algo na sala de aula e que pode estigmatizar na escolarização deste.

6. Considerações Finais

A presente investigação foi desenvolvida com o objetivo de investigar a maneira como pensam as professoras do ensino fundamental sobre a escolarização de estudantes surdos na perspectiva pedagógica da educação inclusiva em uma escola de Rondônia. Assim, entendemos que as professoras sustentam concepções bem diferentes. Algumas entendem a educação inclusiva como um direito associado aos estudantes com deficiência. Outras se baseiam no reconhecimento das diferenças. Enquanto algumas, parecem valorizar os princípios de homogeneidade escolar. Já outras, estão mais vinculadas à perspectiva da educação inclusiva sustentada neste estudo, já que parte do entendimento de que os e as estudantes devem e podem aprender juntos (as).

Como reflexo na escolarização dos estudantes surdos, esta última concepção fornece mais elementos para pensar, projetar e sustentar uma participação e um aprendizado, do que as outras não fazem. Talvez porque as outras concepções resultam em uma escolarização limitada à entrada dos estudantes e a uma permanência com características pouco inclusivas na escola.

Acerca das práticas de ensino, a maioria das concepções adotam como principal estratégia à aprendizagem as atividades diferenciadas, que pouco valorizam as potencialidades educativas dos estudantes à participação e aprendizagem destes na escola. São concepções que diferem da concepção da perspectiva pedagógica da educação inclusiva, visto que, podem estigmatizar e/ou excluir os estudantes surdos, pois oferecem poucos resultados no processo de aprendizagem e não concebem os estudantes em suas singularidades.

Diante disso, consideramos ser importante que todos da escola compreendam a essencialidade de um planejamento colaborativo e de um trabalho em equipe entre os profissionais, como estratégia fundamental de mudanças na cultura escolar. Na intenção de garantir uma condição de equidade de conhecimento, participação e aprendizagem dos estudantes surdos na escola.

Portanto, constata-se que a concepção pedagógica da educação inclusiva não é desenvolvida como pressupõe as normativas vigentes. Pois as professoras continuam a realizar uma prática que não atende às expectativas de aprendizagem, uma vez que, não contemplam a todos os estudantes, podendo serem estigmatizantes. Assim, as concepções estão muito distantes da perspectiva inclusiva, pois há pouco reconhecimento da cultura e da valorização das diferenças nas práticas de ensino no espaço escolar. Enfim, são concepções que não promovem uma condição de equidade aos estudantes surdos às suas singularidades linguísticas e a uma educação que valorize as suas potencialidades à aprendizagem na escola.

Referências

AINSCOW, Mel; MILES, S. **Tornar a educação para todos inclusiva: qual será o próximo passo?** Prospects, n. 38,15-34, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo**. Lisboa: Edições: 70, 1995.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Trad. Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. LAPEADE, RJ, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Brasília/DF. 2005.

BRASIL. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 – **Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Brasília/DF. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. SP: Vozes, 2006.

CLAUDIO, M. C. M; DIAS, Tárzia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. A produção escrita de surdos com mediação da língua brasileira de sinais (LIBRAS), em uma escola estadual. In: Fernandes, M.C.S.G. (org.) **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis, SC: Insular, 2006.

COBENÃS, Pilar; GRIMALDI, V.; BROTTMAN, Cláudia; SANCHÁ, I.; ESCOBAR, M. **O ensino de matemática a estudantes com deficiência**. Editora da Universidade Nacional de La Plata (EDULP), 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DOMÍNGUEZ, María Alejandra. Recuperando as vozes e experiências dos professores sobre a Educação Inclusiva. **3ª Jornada sobre as práticas de ensino na universidade pública**. 29-29 de maio. UNLP, 2020.

DOMÍNGUEZ, María Alejandra; STIPCICH, Silvia. Trabalho colaborativo e TIC para ajudar um estudante com TDA a aprender física. **Revista de Ensino da Física**. Vol. 30, n. Extra, nov/2018, 53-61.

FRANCO, Elisângela de Carvalho. **Educación Inclusiva y discapacidad: las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del Estado de Rondonia**. Tesis de Posgrado. In Memoria Académica. UNLP. La Plata/AR, 2023.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização de aprendizagem: buscando uma educação de qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sócio interacionista**. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRIMALDI, Veronica; COBENÃS, Pilar; MELCHIOR, Mariana; BATTISTUZZI, Liza. **Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes**. La Plata: Asociación Azul, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola, dois idiomas**. Letramento em língua portuguesa e a língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986, p. 35-44.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação (PUCRS)**, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64. Porto Alegre / RS. 2006.

MARRADI, A., ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. I. **Metodologia das ciências sociais**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: SDHPCD/ONU, 2006.

ONU. Relatório anual do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos e relatórios do Alto Comissariado e do Secretário-Geral. **Estudo temático sobre o direito das pessoas com deficiência à educação**, 18 de dezembro de 2013.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA. Madrid, 2008.

SANTOS, M. P., SILVA, M. R. P. S. V., PINTO, R. M. S. C.; LIMA, C. B. Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. **Percurso Acadêmico**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiências?** Instituto Rodrigo Mendes e Diversia. 2014.

STROBEL, Karim. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3 ed. Rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.