

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

NELCICLEIDE VIANA DIAS CARIDADE

Mestranda do Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação pela Universidade Federal de Tocantins. Instituição filial: Universidade Federal de Tocantins. E-mail: nelcicleidedias@gmail.com. uft.edu.br

DENISE DE BARROS CAPUZZO

Doutora em Educação (2012), mestrado em Psicologia (2002) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e atualmente é professora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela Universidade Federal de Tocantins. Instituição filial: Universidade Federal de Tocantins. E-mail: capuzzo@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta como tema Processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil da educação especial do município de Macapá, e tem como objetivo apreender as concepções de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil no município de Macapá/AP. O referencial teórico assenta-se nas concepções de Piaget e Vygotsky, teorias presentes nas diretrizes da educação especial do Amapá. Os objetivos específicos são: analisar o avanço da legislação brasileira que versa sobre a educação especial e apresentar as principais metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas na educação infantil. A metodologia adotada para a obtenção dos dados foi a pesquisa bibliográfica pautada na análise de documentos legais nacionais e estaduais, e na doutrina com base principalmente na área da psicologia aplicada a pedagogia. Como conclusão a pesquisa aponta um avanço legislativo sobre a educação especial e a preocupação em superar os desafios das crianças surdas através das teorias da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Deficiência auditiva, Teoria da aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents as the theme Teaching and learning process of deaf students in early childhood education in special education in the city of Macapá, and aims to apprehend the concepts of teaching and learning of deaf students in early childhood education in the city of Macapá/AP. The theoretical framework is based on the conceptions of Piaget and Vygotsky, theories present in the guidelines of special education in Amapá. The specific objectives are: to analyze the progress of Brazilian legislation that deals with special education and to present the main methodologies used in the process of teaching and learning deaf children in early childhood education. The methodology adopted to obtain the data was bibliographical research based on the analysis of national and state legal documents, and on the doctrine based mainly on the area of psychology applied to pedagogy. In conclusion, the research points to a legislative advance on special education and the concern to overcome the challenges of deaf children through learning theories.

Words-Key: Inclusive education, Hearing deficiency, Learning theory.

INTRODUÇÃO

É inegável os avanços que a legislação inclusiva vem alcançando em todos os setores sociais, encontros mundiais têm debatido a temática e proposto tratados e convenções a fim de garantir direitos e deveres para pessoas com deficiência. O Brasil segue a mesma linha buscando através do legislativo a garantia de uma sociedade mais isonômica e inclusiva rompendo com ideias arcaicas que pessoas com deficiência possuem limitações que a impedem do convívio social.

Para as pessoas com deficiência auditiva, a barreira é a comunicação, a linguagem é algo aprendido, desde bebês, os sons são um dos principais estímulos das crianças, as palavras são utilizadas como forma de interação desde o momento do nascimento, mas como desenvolver todas essas interações se o bebê não escuta?

Vários estudos têm sido realizados na área da aprendizagem, buscando superar os desafios e incluir essas crianças, que possibilitem o seu pleno desenvolvimento humano, entre estas medidas está a inclusão desta criança em salas de aulas regulares, com auxílio de profissionais especializados, material didático adaptado, salas de atendimento especializado.

Nesta perspectiva, este trabalho apresenta como tema: Processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil nas diretrizes da educação especial do município de Macapá, apresentando a seguinte questão problema: Quais as concepções de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil presentes nas diretrizes e orientações da Educação Especial no município de Macapá?

Desse modo, esse estudo tem por objetivos de apreender as concepções de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil nas orientações curriculares da educação especial no município de Macapá/AP; caracterizar o debate sobre as concepções teóricas e metodológicas para a educação de crianças surdas no Brasil; conhecer o avanço da legislação brasileira; mostrar o processo de ensino e aprendizagem do educando surdo proposto nas diretrizes da educação especial no Município de Macapá.

Para responder o problema e alcançar os objetivos será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, do tipo exploratória, na abordagem qualitativa, com o método hipotético dedutivo. A pesquisa está dividida em três seções, a primeira explanará sobre o Ensino e a aprendizagem nas perspectivas teóricas, com subtópicos sobre o conceito da aprendizagem e as teorias de Piaget e Vigotsky, a segunda abordará as teorias da aprendizagem

aplicadas à pessoa surda, abordando a surdez; o oralismo, comunicação total, bilinguismo e a pedagogia surda, e por fim, a terceira seção fará um breve relato sobre a educação especial no município de Macapá.

Assim, percebe-se a contribuição das teorias de aprendizagem no processo das aprendizagens da pessoa surda, as lutas sociais e as mudanças de paradigmas como avanços atuais em sua educação, bem como a importância das legislações inclusivas para garantir o ensino aprendizagem desses alunos.

2. METODOLOGIA

No artigo é desenvolvido a pesquisa bibliográfica, básica e diagnóstica que de acordo com Gil (2010, p. 29) define bibliográfica como: “Um estudo exploratório, que determina a base teórica ao pesquisador, com a identificação da área do conhecimento referente ao tema proposto e distingue-se pela utilização de material já publicado, como por exemplo: livros, revistas, teses etc.”, abordando uma análise sobre a construção das teorias da aprendizagem a partir da abordagem de PIAGET (1976), VYGOTSKY (1973) e documental na legislação inclusiva brasileira, trazendo como destaque a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão.

Quanto a abordagem metodológica ela é qualitativa, de acordo com Martinez e Bosi (2004, p. 33) que consideram essencial partir de uma: “pergunta ou o objetivo da investigação; uma determinada postura teórica ou epistemológica; a correspondente estratégia para a obtenção das informações e sua análise.” O método é o hipotético dedutivo, parte-se de um problema, de origem e relevância social, e busca-se a solução através de uma hipótese que será respondida por meio de estudos sedimentados na doutrina brasileira. Neste caso, institui-se como hipótese, a importância das teorias da aprendizagem dentro das diretrizes da legislação inclusiva amapaense.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Ensino e aprendizagem nas perspectivas teóricas

Um marco da evolução da espécie humana foi o aprimoramento dos mecanismos de comunicações, a oralidade, a invenção da escrita foram

fundamentais para que o conhecimento fosse repassado de geração à geração. Esse aprimoramento fez com que as sociedades organizassem suas próprias hierarquias de poder, sistematizasse a cultura e aprimorasse os processos educacionais. Neste contexto

Conhecimento e cultura, por gerações, foram transmitidos de pai para filho utilizando, como recurso, a oralidade - tome, por exemplo, os chefes de tribo das mais diversas culturas e, também, seus curandeiros. Na idade antiga surge a figura do professor, cuja importância, na formação cidadã do indivíduo, foi defendida por Platão em sua obra "A República". Na idade contemporânea, dentre as profissões existentes, torna-se do educador a responsabilidade principal de perpetuar o conhecimento humano por meio de seus aprendizes, que, por sua vez, tornam-se educadores, movimentando, assim, um ciclo virtuoso (GOMES, *et.al.*, 2010, p. 05).

Na tentativa de perpetuar o conhecimento humano através da educação surgiram as teorias da aprendizagem entre as quais cita-se: o comportamentalismo, sendo representado por Skinner, epistemologia genética de Piaget; a teoria sociointeracionista de Vygotsky. A seguir será apresentada cada uma das teorias, destacando Piaget e Vygotsky.

3.2. Aprendizagem

A aprendizagem é um processo relacionado ao ato de aprender, para definir este conceito várias correntes na área da psicologia se aventuram a investigar os pressupostos da aprendizagem, iniciando pela corrente empirista, no qual acredita que o conhecimento vem da experiência pessoal, portanto, o ser humano nasce como uma folha em branco e no decorrer de sua vivência de fatos, interação com o meio sociocultural vai acumulando experiências que se transformam em conhecimentos sistematizados.

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real (GIUSTA, 1985, p. 26).

Seguindo a mesma linha de defesa Mizukami (1986), explica que a corrente empirista fundamenta-se no princípio de que o homem é considerado desde o seu nascimento como sendo uma “tábula rasa”, uma folha de papel em branco, e sobre esta folha vão sendo impressas suas experiências sensório - motoras. O conhecimento é uma cópia de algo dado no mundo externo, ou seja, é uma “descoberta” e é nova para o sujeito que a faz. Portanto, o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior.

Nessa perspectiva, no ensino aprendizagem o aluno vai apenas absorver o conhecimento que lhe é repassado desde seu nascimento, o professor possui um papel de detentor deste conhecimento que já existe e cabe a ele sistematizar e ensinar para o educando.

Enquanto a corrente empirista considera o conhecimento externo ao ser humano, a concepção inatista considera o centro da aprendizagem no próprio ser humano, isto é, a capacidade de aprender é inata, a criança já nasce com essa capacidade, portanto, os acontecimentos externos ao seu nascimento não possuem grandes relevâncias no processo educacional, essa corrente tem suas origens na filosofia através dos escritos de Platão que defende a ideia de existência de dois mundos (o sensível e o inteligível) no qual há uma hierarquia entre eles, e o conhecimento já está adormecido na alma da pessoa e deve ser apenas despertado através das interrogações no decorrer da vida.

Ora, em razão de ser a alma imortal e ter renascido muitas vezes, já viu tudo o que há, tanto aqui [no mundo sensível] como no Hades [mundo inteligível], não havendo o que ela tivesse aprendido. Assim, não é nada de admirar que tanto sobre a virtude como sobre tudo o mais ela possa recordar-se do que conhecera antes (PLATÃO, 2007, p. 253-81c).

Essa teoria tem como principal consequência a hierarquização social, no qual pessoas com poderes econômicos vantajosos ocupam lugares de poder e se perpetuam como escolhidos de um mundo sobrenatural no qual já nascem predestinados ao sucesso, como acontecia na monarquia em que o Rei era um ser escolhido por Deus e o conhecimento eram verdades absolutas.

No processo de ensino e aprendizagem essa concepção apresenta reflexos, o professor assume um papel de mestre, os alunos são submissos à ele e devem aceitar seus ensinamentos sem fazer questionamentos, a educação nesta corrente contribui para a hierarquização social, pois, crianças pertencentes as classes elitizadas têm acesso ao aparato educacional, enquanto as pobres têm acesso limitado ou acesso nenhum.

As discussões na seara da filosofia e da psicologia sobre os processos de ensino e aprendizagem influenciaram a construção da pedagogia favorecendo as construções de teorias que possuem em suas bases características do empirismo ou do inatismo, conforme se discute a seguir.

3.3. Teorias da aprendizagem

3.3.1. *Ambientalista, Behaviorista ou Comportamentalista*

Esta teoria é baseada na corrente empirista, e caracterizada pela influência do ambiente na construção das características humanas, o papel do professor é de transmissor do conhecimento e o aluno, o sujeito passivo, que precisa reter tudo que lhe é apresentado, não abre-se espaço para raciocínios, ou questionamentos. Assim:

Numa concepção behaviorista de aprendizagem, o aluno é passivo, acrítico e mero reprodutor de informação e tarefas. O aluno não desenvolve a sua criatividade e, embora se possam respeitar os ritmos individuais, não se dá suficiente relevo à sua curiosidade e motivação intrínsecas. O aluno pode, inclusive, correr o risco de se tornar apático, porque excessivamente dependente do professor. Por outro lado, não há preocupação em ensinar a pensar. O ensino realça o saber fazer ou a aquisição e manutenção de respostas. A aula deve ser centrada no professor, que controla todo o processo, distribui as recompensas e, eventualmente, a punição. Pretende-se, acima de tudo, que haja por parte do professor uma minuciosa exatidão na determinação do que pretende ensinar, do tempo que necessita para o fazer e uma definição específica dos objetivos comportamentais que pretende obter (VASCONCELOS, PRAIA e ALMEIDA, 2003, p. 11).

Esta teoria de aprendizagem é baseada na memorização e na recompensa, isto é, estimular os alunos através de reforços positivos sempre que acertarem as respostas corretas das indagações, sendo ainda é muito comum na educação brasileira, onde educandos são treinados para concursos que precisam de uma boa memorização dos conceitos estudados.

3.3.2. *Interacionismo – Piaget*

O Interacionismo ou Construtivismo é um processo de conhecimento no qual o educando interage com o meio ao qual está envolvido, este meio

causa-lhe perturbações e ele precisa interagir, assimilar e acomodar essas perturbações para assim aprender, nesta teoria a idade cronológica do estudante será relevante para ele entender e participar dessas interações.

Como principal estudioso dessa teoria de aprendizagem Piaget através da Psicologia genética afirma que: “[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”. (PIAGET, 1976, prefácio).

A afirmação de Piaget demonstra que a aprendizagem não está centrada nos polos, sujeito ou objeto, mas sim, na interação de ambos, nos quais o sujeito constrói o seu conhecimento a partir do desequilíbrio formado entre a perturbação do meio e o ser, e a busca desse reequilíbrio ocorre através de processos chamados de acomodação e assimilação.

Para Piaget (1996, p. 13) a assimilação é “uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.” Esse processo, portanto, é o entendimento do mundo externo através das interpretações feitas pelo sujeito, levasse em consideração as suas observações, raciocínios e conclusões à cerca dos fatos que os rodeiam.

A acomodação por sua vez ocorre quando o sujeito recebe um novo estímulo do meio e para assimilá-lo precisa passar por modificações cognitivas, nas palavras de Piaget (1996, p. 18) “Chamaremos acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam”.

O indivíduo ao nascer não possui esquemas cognitivos, eles serão construídos através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, Piaget trata esse desenvolvimento através de estágios, de acordo com a idade do sujeito, estas etapas estão sintetizadas na tabela 01.

Tabela 01 Estágios de desenvolvimento Piaget

Estágio	Faixa etária	Características
Sensório – motor	0-2 anos	Evolução da percepção e motricidade
Pré – operatório	2-7 anos	Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem, do simbolismo e da imitação deferida.

Estágio	Faixa etária	Características
Operatório – concreto	7 – 11 anos	Construção e descentração cognitiva; compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma; classificação, seriação e compensação simples.
Operatório – formal	Acima de 11 anos	Desenvolvimento das operações lógicas matemáticas e infralógicas, da compensação complexa (razão) e da probabilidade (indução de leis)

Fonte: <https://educandoamanha.blogspot.com/2016/07/drops-pedagogia-os-estagios-do.html>

Piaget apesar de não ter criado uma teoria da aprendizagem, seus trabalhos na área da psicologia do conhecimento são aplicados com profundidade na pedagogia, os estágios demonstrados anteriormente mostram que o conhecimento é construído da relação do indivíduo com o meio respeitando seu desenvolvimento sensório – motor, nesta concepção se valoriza os erros do sujeito, sua capacidade de autocritica e de modificação da realidade.

3.3.3. Teoria sócio – cultural de Vygotsky

Vygotsky desenvolveu seus trabalhos inserindo a criança como um indivíduo ativo no processo de aprendizagem e defende as relações construídas dentro do ambiente social ao qual o infante está incluso.

Todas as funções psicointelectuais superiores se apoiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança: por um lado, nas atividades coletivas, como atividades sociais, isto é, como funções intersíquicas; por outro lado, nas atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1973, p. 160).

A aprendizagem, nesta teoria, se desenvolve através das interações que as crianças possuem nos núcleos familiares e sociais, permitindo a troca de experiências, informações, influenciando a formação do indivíduo, ao entrar na escola o aluno já leva consigo um conjunto de conhecimento, se contrapondo a ideia de tabula rasa defendida pelos empiristas.

A Teoria de Vygotsky descreve que o desenvolvimento cognitivo resulta na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), espaço entre o nível de desenvolvimento real – momento onde a criança estava apta a resolver um problema sozinha – e o nível de desenvolvimento potencial – onde a criança o fazia com a colaboração de um adulto ou um companheiro, é nessas zonas

que o professor desenvolve um papel importante, pois vai mediar o conhecimento dos alunos, estimulando-os a fazerem questionamentos e criando ambientes propícios para que as crianças se desenvolvam e superem suas capacidades.

[...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança... A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1973, p.161).

Para o psicólogo esse processo de aprendizagem não é inato, a relação de interação é dialética, uma mistura de experiência que permitirão o desenvolvimento do infante.

3.4 As teorias de ensino aprendizagem aplicadas à pessoa surda

A educação brasileira é pautada na oralidade, escrita e transmissão de conteúdo de forma tradicional, no qual os alunos dividem-se em séries, por faixa etárias e um docente repassa o conteúdo através da sua principal ferramenta: a voz. E a pessoa que não consegue acessar esse instrumento? Como ajudar a desenvolver a aprendizagem em um educando com deficiência auditiva? Sobre esse modelo tradicional Skliar (1998) faz a seguinte crítica:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

Para romper com essas práticas habituais é, necessário, a compreensão das características da surdez, a dificuldade que representa na aprendizagem para posterior abordagem sobre as metodologias que são aplicadas a estes alunos.

3.4.1 Surdez e a dificuldade de aprendizagem

A deficiência auditiva é um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma “reação anormal diante de um estímulo sonoro” (BRITO e DESSEN, 1997, p. 13). A surdez é, portanto, caracterizada pela perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, havendo vários tipos de deficiência auditiva, em geral classificadas de acordo com o grau de perda da audição. Esta perda é avaliada pela intensidade do som, medida em decibéis (dB), em cada um dos ouvidos (MARCHESI, 1996 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 13).

A caracterização da deficiência auditiva constante dos principais manuais/artigos de pesquisas é variada. Com base na classificação do Bureau Internacional d’Audiophonologie-BIAP e da Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP, 1995 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 114), considera-se “parcialmente surdo” e “surdo” os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

Parcialmente surdo: **a) surdez leve:** a perda auditiva é de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem, embora esta possa ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita. Em geral, tal indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe é falado (p. 17); **b) surdez moderada:** a perda auditiva está entre quarenta e **setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra; é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves. Em geral, os indivíduos com surdez moderada identificam as palavras mais significativas, apresentando dificuldade em compreender outros termos de relação e/ou frases gramaticais. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão individual para a percepção visual (p. 17). Surdo: a) surdez severa:** a perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos, podendo ele atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal dependerá, principalmente, da aptidão do indivíduo para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações (p.18); **b) surdez profunda:** a perda auditiva é superior a noventa decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando-o de adquirir a linguagem oral (MEC/SEESP, 1995 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 114).

Brito e Dessen, (1997), afirmam que de acordo com as orientações da Secretaria de Ensino Especial/SEESP do Ministério da Educação e do Desporto - MEC (MEC/SEESP, 1995), baseadas nos diversos graus de surdez, a criança que apresentar surdez leve deverá frequentar a escola comum do ensino regular, enquanto a que apresentar surdez moderada somente deverá frequentar a escola comum do ensino regular, se receber atendimento especializado em outro período. Esse atendimento poderá ser feito de forma individual ou grupal, de acordo com as necessidades de cada criança, e em salas com recursos adequadas localizadas na escola frequentada pela criança ou em consultório fonoaudiológico.

As crianças com surdez severa, sem linguagem ou com linguagem bastante reduzida, deverão receber estimulação no período da educação infantil, em clínica fonoaudiológica especializada ou mesmo em classe especial, de forma individual ou em grupo de até oito alunos. As alternativas de atendimento à criança com surdez profunda estão intimamente relacionadas às suas condições individuais, como a idade em que começou o seu atendimento especializado, o grau de participação familiar e o desenvolvimento alcançado em seu processo educativo, principalmente sob o aspecto linguístico (MEC/SEESP, 1995 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 114).

Um dos grandes obstáculos que a pessoa com deficiência auditiva passa é a comunicação.

A comunicação utilizada pela sociedade é feita fundamentalmente por meio da linguagem oral e escrita, cuja aquisição é dificultada pela deficiência auditiva, trazendo naturalmente consequências, principalmente em relação à compreensão de processos mais abstratos, uma vez que estes são extremamente dependentes da mesma (BALTAZAR e RONDON, 2005, p. 05).

Essa barreira na comunicação fará com que o surdo não desenvolva aspectos importantes da sua cognição, o que acarretará dificuldades na vida escolar e, posteriormente, no mercado de trabalho, outra barreira é a aceitação social, pois a sociedade enxerga o deficiente auditivo como inapto.

O surdo precisa ser visto pela sociedade e principalmente pelas empresas como um todo, com sua personalidade, potencial intelectual e a habilidade que apresentar para determinada função. No Brasil, sua situação em relação ao mercado de trabalho, se encontra bastante difícil, as áreas que o aceitam como profissional são muito restritas, tirando proveito de sua deficiência e não levando em consideração sua capacidade profissional (BALTAZAR e RONDON, 2005, p. 06).

Alguns fatores quando observados auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional da pessoa com deficiência auditiva, tais como: o diagnóstico precoce, que facilitará as intervenções para o desenvolvimento dessa pessoa, o apoio familiar, o reconhecimento da diferença, o respeito social, a adequação dos espaços públicos e o ambiente escolar adequado.

3.5. Inclusão através das teorias de aprendizagem

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente uma sociedade para todos. (SASSAKI, 1997, p. 171)

A LDBEN em seu artigo 59, inciso III, enfatiza a importância da formação do professor que pretende atuar em escola inclusiva, seja por meio de capacitação ou especialização, para que este esteja apto a trabalhar com a diversidade de seus alunos. (BRASIL, 1996)

Os alunos com deficiência auditiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), devem estudar em sala de aula comum, com apoio de professor intérprete de libras e outros serviços de apoio pedagógico especializado (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) ou em sala de recursos, como complementação curricular.

Ao longo da história, algumas metodologias educacionais ganharam destaque em relação à educação de surdos: “[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo” (DORZIAT, 1999, p. 13 apud KALATAI, 2012, p. 4).

3.5.1. Oralismo

O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo, considerada pelos defensores essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. Esta metodologia foi proposta e defendida em um evento internacional realizado em Milão/Itália chamado ‘Congresso Internacional de Educação de Surdos’ (KALATAI, 2012).

(SCHELP, 2008 apud KALATAI, 2012, p. 5), explica que no Oralismo a primeira medida educacional implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos para que, assim,

pudessem ser oralizados. Segundo o autor, os professores surdos que, até então, atuavam nas escolas e nas salas de aula foram dispensados de todas as escolas e institutos. Desse modo, para esta metodologia ter sucesso é necessário:

Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação todas as horas do dia e todos os dias do ano.

Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência.

Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral.

A educação oral começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe.

A educação oral requer participação de profissionais especializados como fonoaudiólogos e pedagogos especializados para atender sistematicamente o aluno e sua família.

A educação oral requer equipamentos especializados, como o aparelho de amplificação sonora individual (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2000).

Como consequência das práticas oralistas, os surdos não aprenderam a falar. Conseguiram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam. Esse método resultou em milhões de surdos analfabetos. E os surdos que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais (STREIECHEN, 2012, p.17 apud KALATAI, 2012, p. 5).

3.5.2. Comunicação total

Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. (POKER, 2002, p. 06)

Tal abordagem compreende, então, que a criança seja exposta: ao alfabeto digital; a língua de sinais; amplificação sonora; ao português sinalizado. É muito utilizada nos Estados Unidos, porém, recebe várias críticas devido não facilitarem o processo de leitura e escrita dos surdos.

3.5.3. Bilinguismo

Parte do princípio que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais que deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. Contrapõe-se às propostas da Comunicação Total uma vez que não privilegia a estrutura da língua oral sobre a Língua de Sinais (POKER, 2002, p. 08)

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais no Brasil - Libras, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, são exemplos de conquistas e resultados dos inúmeros movimentos e lutas das pessoas surdas brasileiras. A presença do tradutor/intérprete de Língua de Sinais em espaços sociais diversos, públicos ou privados é uma das garantias citadas neste Decreto (BRASIL, 2002).

O Bilinguismo foi uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos, pois a mesma tem possibilitado o acesso a duas línguas dentro de um contexto: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, conforme explicado acima.

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez, ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais (SANTANA, 2007, p. 166 apud KALATAI, 2012, p. 8).

As faculdades e universidades têm buscado oferecer a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e bacharelados. Desta forma, a Libras deixa de ser restrita aos surdos, professores especialistas e intérpretes e passa a ser conhecida por mais pessoas. Este sempre foi o objetivo da Comunidade surda brasileira: a difusão da Língua de Sinais (KALATAI, 2012).

3.6. Pedagogia Surda

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contemplada através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira.

A Pedagogia Surda requer, portanto, a presença do professor surdo em salas regulares de ensino assim como nas escolas especiais e Centros de Atendimento Especializado para surdos – CAES, em tempo integral. São os professores surdos que ensinam os surdos. Este método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e respeita a identidade do surdo (PERLIN, 2006, p. 5 apud KALATAI, 2012, pp. 11-12).

Esta Pedagogia defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos desde a educação infantil. Entretanto, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que de fato esta realidade se torne possível de ser vivida pelas crianças surdas brasileiras. Infelizmente, ainda não há professores surdos em número suficiente e preparados para assumirem tais funções, assim como não há profissionais ouvintes fluentes em Libras para atuarem como tradutores/intérpretes nas instituições. A história nos leva à reflexão de que na educação dos surdos sempre houve muitas dúvidas em relação à metodologia mais eficiente de ensino. Cada uma delas estava pautada em um método que apresenta vantagens e desvantagens (KALATAI, 2012).

3.7. As diretrizes da Educação Especial no Município de Macapá

No Município de Macapá/AP a Educação Especial está organizada seguindo a legislação vigente, entre os quais cita-se: Constituição Federal de 1988 Título VIII, DA ORDEM SOCIAL, Artigo 208, Artigo 227; Lei Nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação); Lei Nº 853/89 (Apoio às pessoas com deficiência); Lei Nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA); Lei Nº 9.394/ 96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos seus Artigos 58, 59 e 60; Decreto Nº 3.298/99 que regulamenta a Lei Nº 7.853/89 (Política Nacional para Integração de Pessoas com Deficiência); Portaria do MEC Nº 679/99 (Acessibilidade); Lei Nº 10.098/00; Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, de 1994; Resolução Nº

04/2009 e Decreto 7611/2011 (que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado) garantindo o atendimento aos alunos com deficiência.

3.7.1 Legislação Inclusiva – breve histórico

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (MAZZOTTA, 1996 apud MIRANDA, 2008, p. 31). A fundação desses dois Institutos representou grandes conquistas para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. (MIRANDA, 2008). No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29 apud MIRANDA, 2008, p. 31), nestas instituições.

No Brasil, na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Para isso, vários professores, psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes. Essa psicóloga contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país (JANNUZZI, 1992).

Ao longo da década de 1960, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Enquanto que, na década de 1970, observamos nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional,

a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA,1996, p. 55 apud MIRANDA, 2008, p. 35).

Em 11 de agosto de 1971, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a temática da educação especial com apenas um artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1988, o Brasil promulga a Constituição “Cidadã” que garante uma educação de qualidade a todos, assim dispõe a CF/88 no art. 225:

A **educação, direito** de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O Estatuto da criança e do adolescente de 1990 em seu art. 53 tem a seguinte redação:

A criança e o adolescente **têm direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, Estatuto da Criança E do Adolescente, 1990)

Com a educação ganhando caráter constitucional, e o ECA trazendo o Princípio de Proteção integral à criança e ao adolescente no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões (MIRANDA, 2008).

Em relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, pois tratavam de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. E “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que, “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

Nos anos 2000 foi instituída a resolução nº 02 de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que prevê que o atendimento escolar dos alunos que apresentem necessidades educacionais, terá início na educação infantil, a escola terá como dever matricular todos e organizar o atendimento dos educandos de acordo com as especificidades de cada um, é necessário, que o sistema de ensino conheça essa demanda para que de forma conjunta com a família, a sociedade e órgãos governamentais possam criar condições para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Esse reconhecimento da educação como responsabilidade de todos trouxe ampliação de escolas, aumento da profissionalização dos professores e mudança na visão que se tinha sobre a educação inclusiva.

Apesar de grandes avanços a ideia de inclusão ainda é tímida frente às problemáticas que as crianças com deficiência encontram ao estudar em uma escola regular, mas muitas práticas de sucesso partem da escola, do papel fundamental do professor e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem desse aluno.

3.8. Do nacional para o local: Macapá

No âmbito estadual em 2012 a Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE/AP fixa as normas para a oferta de educação especial no ensino básico na rede estadual de educação, através da resolução 48/2012 – CEE/AP.

Art. 1 A Educação Especial, dever do Estado, da família e da Sociedade garantir aos educandos com deficiência, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação, o acesso e a permanência, e apropriação do saber' sistematizado utilizando-se da contribuição de pesquisas científicas, de novas tecnologias e processos pedagógicos para a construção do conhecimento, promovendo as condições necessárias em respeito as especialidades de cada educando, contribuindo, assim, para o pleno exercício de sua cidadania. (CEE, 2012)

No âmbito municipal, a Divisão de Educação Especial foi criada no governo do Prefeito João A. R. Capiberibe em 1992, pelo decreto¹ 473/1992 PMM com o intuito de implementar as políticas de inclusão definidas pelo MEC, a fim de garantir acesso a uma educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva.

Com a implementação da Divisão de Ensino Especial – DIEES, em parceria com a Prefeitura de Macapá – PMM e a Secretaria Municipal de educação – SEMED, foi formado a força de trabalho composta pela equipe da DIEES com chefe da Divisão, Chefe de Seção Diagnóstico e Programas Especiais, Pedagogo, Coordenadores de áreas (Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Pessoa Surda, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação), professores do AEE e Agente Administrativo (PMM, 1992).

A teoria da aprendizagem que serviu de base para orientar docentes e corpo técnico a implementarem as diretrizes da educação especial nas escolas municipais amapaenses foi a sócio - cultural de Vygotsky, considerando as particularidades de cada criança e as trocas de experiências que ela tem com o meio social ao qual está inserida.

Neste contexto, iniciou-se nas escolas da rede municipal de Macapá o processo de interação social defendida pela abordagem sócio-interacionista de Vygostky, e paralelamente, realizou-se atividades específicas para superar as barreiras

1 Art. 1º - Fica criada na estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Macapá à Divisão de Ensino Especial, correspondente ao Código C.P. C – 101, órgãos integrante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, subordinada ao Departamento de Ensino e Administração Escolar, composta da seção de Triagem e Seção e Seção Multidisciplinar, correspondente ao Código FG – 201.3.

Art. 2º - As atribuições correspondentes aos Cargos assim, serão definida em Decreto do Poder Executivo Municipal.

Art. 3º - Está Lei entra em vigor a contar da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL,1992).

na aprendizagem, tendo como ponto de partida à zona de desenvolvimento proximal para alcançar a zona potencial de cada aluno. Somando-se a este processo, foram implantadas nas escolas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM tipo I e II, disponibilizando materiais pedagógicos, de tecnologias assistivas, programas e softwares específicos, etc. Assim como, a promoção de acessibilidade nos espaços físicos e a aquisição de mobiliários com recursos públicos destinados para este fim (PMM, 1992, p. 20).

A criação da DIEES é um marco importante para a implementação da Política Nacional de Educação Especial, pois propõe através da educação a melhoria da qualidade de vida, o respeito às diferenças, a inclusão dos educandos no ensino regular proporcionando a troca de experiências, permitindo um desenvolvimento motor, emocional e psicológico.

Considerando todo o histórico da Educação Especial que desde os seus primórdios pautava-se numa política de exclusão e segregação, passando a ser de integração até se constituir a atual política inclusiva, que busca atender a todos satisfatoriamente, do ponto de vista teórico e metodológico, visando o acesso e desenvolvimento, por excelência do educando, independentemente de sua condição e limitações específicas, de ordem temporária ou permanente, garantindo o pleno gozo dos direitos fundamentais de cada indivíduo, na perspectiva de uma sociedade plural e ao mesmo tempo igualitária no exercício da cidadania (PMM, 1992, p. 22).

Falar em sociedade igualitária é garantir o acesso de todos, a uma educação ampla, que promova ao aluno o autoconhecimento, a criticidade, o respeito, a tolerância sem distinção. É papel da sociedade cobrar, além das legislações, a sua aplicabilidade real, fiscalizar os recursos que vem para escola, exigir a correta capacitação dos profissionais da educação e fomentar o debate sobre novas metodologias inclusivas, garantindo não só o desenvolvimento intelectual do educando mais prepará-lo para ser um cidadão ativo na sociedade ao qual está inserido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou de forma sucinta as teorias da aprendizagem, as metodologias trabalhadas com pessoas que têm deficiência auditiva, o

histórico da legislação inclusiva, pois é importante para perceber que os avanços atuais vêm de um contexto de luta social, e mudanças de paradigmas.

A Constituição de 1988 é um marco em termos de direitos, um de seus princípios máximo é a Dignidade da Pessoa Humana, portanto, deve-se favorecer o desenvolvimento do indivíduo em todas as áreas, cognitivas, sociais, culturais, econômicas, reconhecendo as particularidades de cada criança, possibilitando seu desenvolvimento, respeitando suas habilidades e limitações. Assim, a criança como um ser em desenvolvimento ganhou uma proteção especial com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como máxima a doutrina da Proteção Integral, sendo resguardado seus direitos a saúde, família, lazer, educação, trabalho entre outros.

A legislação inclusiva vem corroborar esses direitos constitucionais, garantindo às pessoas com deficiências um olhar diferenciado da sociedade sobre suas necessidades, o Estado do Amapá segue as diretrizes nacionais e vem elaborando textos legislativos e políticas públicas garantidoras dos direitos deste grupo.

A escola é um ambiente de inclusão, onde pessoas diferentes convivem no mesmo espaço e precisam ser atendidas conforme suas peculiaridades, por isso a importância de uma comunidade escolar integrada, um Plano Político Pedagógico que respondam as expectativas da comunidade, e uma equipe de profissionais capacitados para trabalhar com as especificidades dos discentes.

As teorias da aprendizagem estão inseridas nas metodologias, que atualmente, a legislação amapaense utiliza para trabalhar a inclusão da pessoa com deficiência auditiva, entre elas cita-se o bilinguismo, que vem previsto no projeto de Lei nº 005/2017 com intuito de regulamentar o ensino de libras no quadro efetivo de professores desde a educação infantil, em obediência a Lei Federal 10.436/2002; o atendimento especializado, que tem previsão através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende todos os níveis de ensino proporcionando as condições necessárias para o aprendizado de cada educando, respeitando suas especificidades; o material adaptado garante a criança avançar no processo de ensino e aprendizagem e o pleno exercício de sua cidadania.

Soma-se a estes fatos a formação continuada do professor, juntamente com um trabalho articulado com a comunidade escolar, e a proposta de um Projeto Político Pedagógico inclusivo que promova o pleno desenvolvimento da criança surda para que esta tenha autonomia para viver de forma livre e independente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BALTAZAR, José Antonio; RONDON, Greice. Limitações do portador de necessidades especiais auditivas quando da sua inserção na sociedade e no trabalho, bem como sua interação com a família. **Revista Psicologia.com.pt**, Paraná, 2005.

BRASIL, decreto – lei 473/1992 – Divisão de Ensino Especial. Macapá/ Amapá, 1992.

BRASIL, Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002.

BRASIL, Resolução nº 02 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, 2001.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRITO, Angela Maria Waked; DENSSSEN, Maria Auxiliadora. **Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil**. Ribeirão Preto. Nº 12/13. Fev/Ago, 1997.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0016.PDF>. Acesso em: 19/07/21. Acesso em: 30 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Educ.Rev.** Belo Horizonte, v.1, 1985, pp. 24-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9DvbTHRLXYHm4zXwdYZLfxn/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul.2021.

GOMES, Costa, Neves, Shimiguel, Silveira e Amaral (2010, p.05). Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2510/251019456013.pdf>. acesso em: 18 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KALATAI, Patrícia. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Revista: Anais Unicentro. Centro – Oeste. 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MARTÍNEZ, Josef Alexander; BOSI Maria Lucia Magalhães. Notas para um debate. In: BOSI Maria Lúcia Magalhães, Mercado FM, (Org.). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis: Vozes; 2004. pp. 33-71.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, nº 07., Jan/dez, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PLATÃO. **Diálogos: Critão – Menão – Hípias Maior e outros**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária, 2007.

POKER. Rosimar Bortolini. **Abordagem de ensino na educação de pessoa com surdez**. Marília, Unesp. São Paulo, 2002.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **O que é oralismo?**. 2000. Disponível em <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/oralismo-o-que-e/31756>. Acesso em 15 ago. 2021.

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

SKLIAR, Carlos Bernardo. Os Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2021.