

## **INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO: A PERCEPÇÃO DE UMA INTÉRPRETE DE LIBRAS**

*INCLUSION IN REMOTE TEACHING: PERCEPTION OF A POUND INTERPRETER*  
*INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: LA PERCEPCIÓN DE UN INTÉRPRETE  
DE LA LIBRAS*

Francisca Daniela Lira Mota  
Jones Baroni Ferreira Menezes  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Francisco Nunes de Sousa Moura  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
E-mail: [nunes.moura@alu.ufc.br](mailto:nunes.moura@alu.ufc.br)

### **RESUMO**

Antes da pandemia, a educação já enfrentava inúmeras problemáticas que foram potencializadas nesse período de aulas remotas, sendo uma delas a inclusão na escola. Assim, essa pesquisa objetivou analisar como está ocorrendo às aulas remotas e a inclusão escolar para um aluno com deficiência auditiva a partir dos relatos de uma intérprete de libras. Esta investigação é caracterizada como um estudo de caso descritivo, de abordagem qualitativa. Para isso, aplicou-se um questionário eletrônico, contendo 6 perguntas subjetivas, a uma intérprete de libras que acompanhava um aluno de uma escola de Novo Oriente - CE. O questionário versava sobre os desafios encontrados, as interações, participações e obrigações dos professores e núcleo gestor, bem como a opinião da intérprete sobre os fatos vivenciados de âmbito inclusivo/exclusivo durante as aulas online, como uma forma de compreender as ações de inclusão neste período pandêmico. As premissas demonstraram que as problemáticas intrincadas para a não efetivação da inclusão na escola dependem de inúmeros fatores, que emergem desde a formação inicial e continuada dos professores, a verdadeira aplicação das leis que norteiam as ações educativas inclusivas, o acesso aos recursos basilares na educação e o conhecimento e engajamento docente que incidem diretamente na construção dos saberes e da formação do aluno. Por fim ressalta-se a importância de reinvidicações que busquem modificar práticas errôneas ainda existentes na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Aulas remotas. Relato de experiência.

### **ABSTRACT**

*Before the pandemic, education already faced numerous problems that were enhanced in this period of remote classes, one of which was the inclusion in the school. Thus, this research aimed to analyze how remote classes and school inclusion are occurring for a student with hearing impairment based on the reports of a pound interpreter. This investigation is characterized as a descriptive case study with a qualitative approach. For this, an electronic questionnaire containing six subjective questions was applied to a pound interpreter who accompanied a student from a school in Novo Oriente - CE. The questionnaire dealt with the challenges encountered, the interactions, participation, and obligations of teachers and the management team, as well as the interpreter's opinion about the facts experienced in an inclusive/exclusive scope during online classes, as a way of understanding the inclusion actions in this one—pandemic period. The premises demonstrated that the intricate problems for the non-realization of inclusion in school depend on innumerable factors, which emerge from the initial and continuous training of teachers, the true application of the laws that guide inclusive educational actions, access to basic resources in education, and the knowledge and teaching engagement that*

*directly affect the construction of the student's knowledge and training. Finally, the importance of claims that seek to modify erroneous practices that still exist at school is emphasized.*

*KEYWORDS: Inclusion. Remote classes. Experience report.*

## RESUMEN

*Antes de la pandemia, la educación ya enfrentaba numerosos problemas que se potenciaron durante este periodo de clases remotas, uno de los cuales fue la inclusión en la escuela. Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo se están produciendo las clases remotas y la inclusión escolar para un estudiante con discapacidad auditiva a partir de los informes de un intérprete de la librería. Esta investigación se caracteriza por ser un estudio de caso descriptivo, con un enfoque cualitativo. Para ello, se aplicó un cuestionario electrónico, que contenía 6 preguntas subjetivas, a un intérprete de la librería que acompañaba a un alumno de una escuela de Novo Oriente - CE. El cuestionario abordó los desafíos encontrados, las interacciones, participación y obligaciones de los docentes y del equipo directivo, así como la opinión del intérprete sobre los hechos vividos en un ámbito inclusivo / exclusivo durante las clases online, como una forma de entender las acciones de inclusión en este periodo pandémico. Las premisas demostraron que los intrincados problemas para la no realización de la inclusión en la escuela dependen de innumerables factores, que surgen de la formación inicial y continua de los docentes, la verdadera aplicación de las leyes que orientan las acciones educativas inclusivas, el acceso a los recursos básicos en educación, y el conocimiento y el compromiso docente que inciden directamente en la construcción del conocimiento y la formación del alumno. Finalmente, se enfatiza la importancia de los reclamos que buscan modificar prácticas erróneas que aún existen en la escuela.*

*PALABRAS CLAVE: inclusión. Clases remotas. Informe de experiencia.*

## INTRODUÇÃO

A pandemia, desencadeada pelo novo corona vírus no ano de 2020 no Brasil e no mundo, provocou uma série de mudanças repentinas na humanidade, em diferentes setores e culturas. A educação não só faz parte desse infortúnio, como é um dos âmbitos mais afetados pelas incertezas e desafios trazidos por esse período, em que os setores educacionais foram atingidos por uma realidade de tensão e dúvidas (BORBA *et al.*, 2020).

Os discursos e práticas docentes são vários e divergentes, uns favoráveis e outros contrários ao estudo online. A questão inclusiva na escola durante a pandemia ficou ainda mais ausente. Lidar com um novo planejamento e metodologias digitais de ensino mostra-se desafiador e urgente para a atuação de diferentes esferas educacionais e manutenção dos resultados (BORBA *et al.*, 2020).

Corroborando as ideias, Manzotta e D'Antino (2011) ressaltam que o desenvolvimento social, cultural e escolar das pessoas com alguma deficiência deve ser um questionamento primordial da sociedade, que deve se empenhar em inserir e incluir, não apenas permitindo a presença, mas a participação efetiva. As escolas devem preparar-se para atender a demanda de

alunos com limitações físicas e mentais de forma a criar interações benéficas para todos os envolvidos, promovendo a inclusão social de direito a todos os sujeitos.

Para a construção da inclusão escolar, o uso das novas tecnologias digitais contribui e acarreta mudanças socioculturais e educativas durante o processo de ensino. Essas ferramentas permeiam cada vez mais os espaços sociais e, portanto, devem estar inseridas nas práticas pedagógicas (SIQUEIRA, 2013). Segundo Menezes e Mota (2018, p.106) “para que o uso de ferramentas como as TIC adentrem o ambiente escolar de maneira planejada que traga contribuições é necessário investimentos estruturais e projetos que contemplem o máximo de envolvidos”, o que ainda se distancia das metodologias escolares, fomentando um ciclo de dificuldades nas aulas virtuais.

Nóvoa (2011) ressalta que a formação de professores apresenta-se distante da prática da profissão e das diferentes realidades sociais e culturais encontradas no ambiente escolar. A teoria raramente concretiza-se em sala, fato que enfatiza para a necessidade de uma formação construída dentro da profissão, capaz de atender à exigência de combinações complexas para construir o “bom” professor, aquele capaz de gerar inclusão.

Antes mesmo da pandemia, a educação já enfrentava inúmeras problemáticas que foram potencializadas nesse período de aulas remotas, uma delas é a inclusão na escola. Com isso, surgem questionamentos de como estão ocorrendo às aulas online para alunos que possuem deficiências? Os alunos com deficiência estão incluídos no sistema de ensino remoto emergencial de maneira satisfatória e democrática? Ou as dificuldades foram realçadas?

Para isso objetivou-se analisar como está ocorrendo às aulas remotas e a inclusão escolar para um aluno com deficiência auditiva cursando no período dessa pesquisa o sétimo ano do ensino fundamental, a partir dos relatos de uma intérprete da língua brasileira de sinais- libras, que trabalha em uma escola pública e acompanha as vivências e os progressos escolares, nos anos finais do ensino fundamental desse aluno desde o ano de 2019.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Decreto Federal n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005, os alunos com deficiência auditiva têm direito a uma educação bilíngue nas classes regulares de ensino. Ou seja, os mesmos devem ser a priori, alfabetizados na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua.

Assim como dispõe também que as instituições de ensino básico devem proporcionar acesso a tradutor e intérprete de libras para alunos surdos (BRASIL, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental trazem que é "dever das escolas acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (BRASIL 1997, p. 17). No entanto, a realidade escolar desenvolve-se em diferentes vieses "Há casos em que as escolas e seus profissionais ainda não estão preparados para recebê-los, mesmo sendo lei, e há casos em que essa inclusão já funciona de forma plena" (GUIMARÃES, 2017, p. 1).

A prática de educação inclusiva cria uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e dos educandos, em que o primeiro proporciona, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela, criando situações integradoras tão relevantes no processo de inclusão real que deve ocorrer no meio social para se ultrapassar dicotomias exclusas (CAMARGO, 2017) o que chegou a ser observado na turma do aluno destacado nessa investigação visto que seus colegas de sala demonstravam nas aulas presenciais ter ótima interação e aceitação com o mesmo.

Para Santana e Nunes (2018), o principal eixo que circunda a inclusão escolar são as políticas públicas com ênfase para a diversidade, respeito à diferença e valorização da subjetividade humana, de modo a criar oportunidades para aquisição de competências para formação cidadã de todos no espaço educacional. Porém, as questões políticas pedagógicas progridem em consonância com a formação profissional e as dificuldades cotidianas (MOURA; LEITE, 2020), as quais trazem à tona discussões acerca de formação docente e práticas pedagógicas condizentes com as políticas públicas.

É perceptível que a formação de professores que trabalham com alunos que possuem deficiências, sejam esses professores especialistas ou não, está fundamentada na formação continuada. Como a formação inicial não possui foco maior na inclusão escolar é importante uma complementação sobre as teorias e práticas a serem usadas em sala com esses alunos para que a escola não se torne discriminatória e faça parte do processo de quebra de cultura excludente a que os alunos com deficiência estão constantemente expostos (MICHELS, 2011) a exemplo nessa pesquisa à descontinuação da interação entre a turma e o aluno com deficiência durante as aulas virtuais em parte devido a não adaptação das atividades por alguns professores.

Assim, é precípuo destacar a necessidade de trabalhar os diferentes valores no ambiente escolar, fomentando a real formação cidadã nos alunos, como seres humanos participativos que devem ser sabedores de seus deveres e direitos, dispostos a oferecer soluções para as problemáticas sociais como a exclusão e contribuições na sociedade, a começar pelo meio em que estão inseridos e a forma como se identificam, a partir de uma formação que atenda as subjetividades dos discentes como seres em formação nos diferentes âmbitos (TARDIF 2012; AUAD; RAMOS; SALVADOR, 2018).

Glat (2007) enfatiza que é no ambiente escolar onde deve haver o reconhecimento das inúmeras subjetividades e diferenças dos seres em suas limitações e avanços, na tentativa de conter conceitos pré-estabelecidos erroneamente e discriminatórios, fortalecidos em ações que não contemplem todos os alunos, devendo incitar a valorização do desenvolvimento em suas várias condições culturais, sociais, cognitivas, físicas e emocionais, mediante adaptações e acolhimentos. No território escolar é possível gerar formação de vivências no docente, aliada a formação continuada, possibilitando a construção de reflexões das ações e teorias para práticas pedagógicas inclusivas que desencadeiam o repensar das relações e da integração educativa (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

## PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa relatada configura-se como um estudo de caso da percepção de uma intérprete de libras durante o processo de ensino e aprendizagem em tempos de ensino remoto. Para Yin (2005), um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição de um fenômeno dentro do respectivo contexto de vida real.

Ademais, a investigação possui uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Para Andrade (2008, p. 20) a pesquisa exploratória “configura-se como a fase preliminar, antes do planejamento formal do trabalho. [...] proporciona informações do assunto que vai se investigar.” Esse tipo de pesquisa normalmente está acompanhado da descritiva.

O local da pesquisa foi uma escola localizada na zona urbana do município de Novo Oriente, cidade localizada na região dos Sertões de Crateús/CE. Ela é a única instituição de ensino do município a atender alunos na faixa etária 12 a 14 anos, do sétimo ao nono ano do

Ensino Fundamental anos finais, funcionando nos turnos manhã e tarde com 850 alunos distribuídos em 16 turmas.

Neste cenário, foi investigado uma intérprete de libras que trabalha com um aluno que possui deficiência auditiva desde a infância, cursando o sétimo ano do ensino fundamental. Analisou-se neste contexto se há inclusão nas atividades e/ou desafios da inclusão durante o desenvolvimento das aulas online no ensino remoto emergencial.

Ressalta-se que as atividades realizadas durante as aulas online para os outros discentes da turma ocorriam frequentemente por todos os seus professores com atividades através de links pelo *google formulário* e explicações em áudios, vídeos gravados ou encaminhados do *youtube*, ou aula no aplicativo *google meet*.

A inquirição foi realizada no mês de setembro de 2020, decorridos 5 meses da interrupção do ensino presencial decretado pelo governo do Estado do Ceará. O sujeito da pesquisa incidiu em uma intérprete de libras, atuante em uma escola de ensino fundamental do município de Novo Oriente – CE. Ela foi selecionada devido ser o elo entre os professores das diversas áreas do conhecimento e o discente com deficiência, o que oportuniza, por meio de sua própria experiência, discorrer sobre como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem aliado à inclusão ao aluno deficiente. A escolha por essa participante se deu também devido a um dos autores do presente artigo atuar na escola em ênfase e despertar a curiosidade sobre os desafios de atuação da intérprete de libras frente aos anseios de aprendizagem necessária pelo aluno em questão.

Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico, no qual continha 6 perguntas subjetivas, em que abordou-se as seguintes temáticas: o acompanhamento da mesma com o aluno com deficiência auditiva; os desafios encontrados durante o desenvolvimento das atividades educativas; as interações, participações e obrigações dos professores e núcleo gestor; bem como a sua percepção sobre os fatos vivenciados de âmbito inclusivo durante as aulas remotas, que foram preponderantes para a formação do discente, como uma forma de compreender as ações educativas para possibilitar a inclusão neste tempo pandêmico. Após esse processo de coleta das informações, estas foram analisadas baseadas na análise de conteúdo de Bardin (2016), onde inicialmente foi realizado uma leitura flutuante no relato e, em seguida, categorizadas as principais informações do relato.

Ressaltamos que a pesquisa seguiu os preceitos éticos pautados na Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), tendo sido adicionado ao instrumento de pesquisa o Termo de

Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), dando ciência à intérprete dos objetivos da pesquisa, além dos possíveis riscos e benefícios.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como ponto central desta investigação, é fundamental compreender o processo educacional inclusivo, sobretudo em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial. Desse modo, a seguir abordaremos a percepção de uma intérprete de libras que atuou durante esse momento, elencando as principais dificuldades, bem como o apoio dos professores e grupo gestor neste processo.

No primeiro questionamento, a participante da pesquisa foi indagada sobre as principais dificuldades encontradas durante o ensino remoto para o aluno com deficiência auditiva que ela acompanha. Ela respondeu que o maior empecilho foi à carência no uso de recursos tecnológicos, algo indispensável para as aulas online. Essas inconsistências formativas para o uso correto dessas ferramentas reverberam nas políticas públicas que mediam as práticas pedagógicas atuais. Os pesquisadores Moura, Sousa e Menezes (2019) elucidam que as tecnologias constituem formas modernas dos alunos adquirirem conhecimento, porém os docentes em sua maioria não obtêm formação inicial para o uso de tais ferramentas, denotando reflexos negativos nas práticas pedagógicas.

A tecnologia disponível para uso incidu em aparelho celular e internet *wi-fi* pessoal da intérprete e do aluno, assim como dos demais professores para realização das aulas. As principais metodologias utilizadas para os 41 alunos da turma sucederam em vídeo-aulas gravadas, vídeo conferências pelo aplicativo *Google Meet*®, grupos de estudo no aplicativo *Whatsapp*® e para o aluno com surdez materiais de estudo com arquivos de imagem, jogos e vídeos em libras com o auxílio semanal da intérprete.

A respondente destacou que o fato de não estar alfabetizado seja em libras ou na escrita da língua portuguesa foi empecilho para o aluno que a mesma acompanhou não participar de modo frequente das metodologias usadas para o restante da turma, tendo em vista que estava presente no grupo de estudos da turma no *Whatsapp*® no entanto sem interações. Matiskei (2004) enfatiza que a viabilidade e concretude dos processos e projetos de inclusão escolar requerem planejamentos, estruturações e falas comuns às realidades

encontradas em cada região e em cada escola. Cada indivíduo é parte fundamental na tessitura que reproduz os princípios que asseguram os processos e meios inclusivos.

Encontra-se preconizado na Base Nacional Comum Curricular, que os espaços escolares devem “utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2017, p.65). Em contrapartida, muitos docentes em prática não possuem a formação inicial adequada para o correto manuseio dessas ferramentas e tampouco o acesso integral desses recursos na escola, o que representa impedimento do uso desses métodos nas aulas de forma frequente (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020).

Imbernón (2010) dialoga que em muitas instituições educacionais, os meios de solucionar problemáticas tornam-se escassos, pois se encontram em realidades precárias. A ocorrência da pandemia com o advento dos estudos online na educação básica trouxe a tona o despreparo para uso das mídias digitais no ensino e as carências desses meios na escola.

Referente aos conteúdos e materiais de estudo dos professores regulares, aqueles que repassam para a intérprete, são encaminhados ao aluno por intermédio de metodologias adaptativas, pensadas pela mesma e por esses professores que repassam atividades adaptadas. São preparadas tarefas que contemple o processo de alfabetização em libras e a escrita em português através de imagens e conceitos que facilitem a compreensão e assimilação de conhecimento. Também são usados recursos tecnológicos como os vídeos de acesso aos conteúdos em libras e a orientação e interpretação da profissional de libras, por vias virtuais e presencialmente uma vez por semana em domicílio.

Os professores dos componentes regulares que elaboravam as atividades específicas para o aluno, realizavam de forma adaptada, digitadas no *word*, contendo entre 4 e 5 questões, todas com imagens explicativas dos tópicos principais do conteúdo e cada questionamento 3 opções para assinalar, houve também por duas vezes uma na atividade de matemática e outra em ciências o uso de jogos simples e diretos e vídeos para reprodução dos sinais em libras e repetição gravados juntamente com a intérprete. Os docentes encaminhavam as tarefas para a intérprete que analisava, imprimia e encaminhava ao aluno surdo, determinando um dia na semana para a resolução e devolutiva.

A partícipe relata realizar também papel de alfabetizadora em libras, pois o discente não está alfabetizado e passou a ter contato com a língua brasileira de sinais durante o ano letivo de 2019 através da sua orientação. Tais situações decorrem devido a diversos fatores,

sendo os mais comuns relacionados à carência de profissionais especializados nas escolas e secretarias de educação, a aceitação passiva das famílias ao não atendimento correto para os alunos com deficiência auditiva, e os déficits nas práticas de ensino regular para se criar um ambiente inclusivo em sala (MANZINI, 2018).

Os motivos apresentados refletem também em não alfabetização do educando na língua portuguesa, começando esse processo de forma tardia e desafiadora, principalmente para a intérprete que cumpre diferentes papéis no ensino do discente. Estas problemáticas frisam as fragilidades e carências da educação inclusiva na prática e como essas problemáticas seguem sendo desconsideradas na vida escolar de pessoas com deficiência.

Os achados de Santos e Dantas (2017) apontam para o uso de tecnologias assistivas como promotoras de discussões e qualificações para aulas que efetivem a inclusão do aluno com deficiência auditiva, não apenas levando a realidade dos ouvintes para o surdo, mas o contexto da pessoa surda para os ouvintes. Assim, proporcionar trocas conduzidas pelo professor, apoiadas pela gestão e integradas por todos os demais alunos para mudanças de consciência, práticas e contextos através de tecnologias mediadoras.

Ao ser questionada sobre o apoio recebido da gestão da escola, a mesma alega positivamente que a gestão se posiciona com apoio as atividades que devem ser realizadas com o aluno. Disponibilizando espaços na escola a partir do período de flexibilização do isolamento para que ela prepare seu material de acompanhamento ao aluno e orientando os professores na realização das atividades para esse aluno desde o início do ensino remoto. Porém não houve maiores ações contínuas por parte da gestão para mudança de atitudes exclusas persistentes em alguns professores.

Para Tezani (2010, p. 287), “a gestão escolar é uma das responsáveis pela construção da escola inclusiva”. É necessária uma gestão atenta aos profissionais da escola e aos processos pedagógicos e didáticos, por meio da adaptação do currículo e das relações democráticas que efetivam uma cultura inclusiva em todas as turmas da escola, não apenas nas que são compostas por alunos com deficiência, mas que levam à conscientização de toda a instituição de ensino.

O terceiro questionamento concerne em relação à inclusão nas ações dos professores das disciplinas regulares. A respondente relatou que não são todos os professores a preparar atividades que se adequem ao contexto do educando, contrariando assim as orientações da gestão da escola. Dos 6 professores das disciplinas regulares, somente 3 encaminharam as

tarefas semanalmente e forneceram subsídios para estudo, os outros 3 não realizaram o repasse das atividades para o estudante surdo apenas atribuíram a média mínima nos resultados do aluno.

Glat e Nogueira (2003) enfocam que a formação docente para inclusão na educação ainda condiciona inúmeros percursos para uma melhoria necessária e quebra de atitudes que impossibilitam a aprendizagem como a indiferença ao atribuir resultados sem mediar à construção do conhecimento e a participação ativa dos alunos.

Conquanto, é perceptível que o apoio da gestão escolar deve se estender não só aos incentivos e orientações, mas nas reivindicações aos professores que não realizam as ações inclusivas para que os mesmos mudem de postura. Sabe-se que o desenrolar inclusivo ainda é lento nas escolas, necessitando de muitos debates e conscientização. Tais discussões possuem um papel essencial de articulação e acompanhamento, para conhecer os elementos sociais, políticos e formativos do contexto da inclusão em sala impulsionando que se torne uma realidade (FREITAS; TEIXEIRA; RECH, 2016).

O quarto questionamento para a partícipe discorreu sobre a realização da inclusão nas aulas remotas. Neste questionamento, a mesma afirmou não se concretizar no cerne da realidade escolar, contando com alguns docentes que buscam incluir e cumprir seus papéis de profissionais que dialogam as ações inclusivas em suas aulas, mas com outros ainda resistentes com atitudes exclusivas que dificultam e atrasam os processos de ensino-aprendizagem e, sobretudo, o fazer inclusivo.

A intérprete destaca ainda a carência formativa dos professores para metodologias inclusivas, o desestímulo por conhecer estas metodologias e os obstáculos no uso das ferramentas tecnológicas durante as aulas virtuais. Configurando um tripé de desafios na formação do aluno com deficiência auditiva e no seu trabalho, gerando acúmulos de funções ao ter que alfabetizar em libras, fomentar meios de estímulo de aprendizagem, bem como criar métodos para a construção da inclusão do aluno com surdez, embora falte unanimidade de interesses e colaborações de todos os docentes.

Parafraseando Paulo Freire, os alunos creem no professor como um mediador na constituição do conhecimento, pois estes estão distantes de serem apenas um depósito que absorve o que é ensinado. Por isso fazer parte dos processos educativos em seus múltiplos contextos requer uma série de condutas capazes de promover a estruturação da formação cognitiva e social cidadã (FREIRE, 1997).

Tais proposituras coincidem com o penúltimo questionamento sobre os motivos que levaram a não concretude da inclusão no âmbito educacional explicitado, a intérprete respondeu que percebe ainda haver a carência do pensamento inclusivo, no qual os professores mesmo diante da insuficiência formativa para atender alunos com deficiência busque se adequar e favorecer esse processo em suas aulas, como maneira de transcender os principais desafios. Assim como também há a dificuldade dos mesmos, em utilizar as ferramentas tecnológicas para elaboração de material educativo voltado para o educando com deficiência auditiva durante as aulas online.

Isso, segundo a participante, levou a um déficit nas aulas online para o aluno surdo, com acompanhamento destoante dos demais colegas da turma, visto que não recebeu todas as aulas regulares, nem participou dos projetos escolares realizados e ações em datas comemorativas ao longo do ano letivo. Fragilizando o processo de inclusão em construção desde o início das aulas ainda presenciais, e expondo as dificuldades que rodeiam esse processo.

Compreende-se assim que o processo de incluir está ligado as multifacetadas da exclusão também, com o intento de se desenvolver propostas a favor da prática de educação a todos. Este processo se concretiza de diferentes formas, tendo uma delas a falsa impressão de inclusão ao apenas aderir ou inserir o aluno no ambiente escolar (MAZZOTTA; SOUSA, 2000). Esses alunos são também aqueles que constituem o pensar e repensar social e possibilitam a renovação das teorias pedagógicas ao contemplar na prática sujeitos dos fazeres educativos para transformação (ARROYO, 2017), na busca da formação cidadã que todos têm direito, ainda mais desafiadora no período de pandemia.

Os docentes que criam um ambiente acolhedor aproximam-se dos contextos diversos de seus alunos e ampliam a chance de obterem o máximo de êxito e permanência dos discentes no meio educativo (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013). Tardif (2012, p.17) relaciona essa prática “a vocação e o ofício que continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino”, o que viabiliza “um conjunto de reflexões, as quais possam constituir alguma contribuição [...] para a implementação de mudanças” (MELETTE; BUENO, 2011 p. 382) no espaço escolar.

As premissas demonstram que as problemáticas intrincadas para a não efetivação da inclusão na escola dependem de inúmeros fatores, os quais emergem desde a formação inicial e continuada docente, a coerência nas falas atitudes e objetivos dos profissionais da escola.

Entre estes fatores, destaca-se a efetiva aplicação das leis que norteiam as ações educativas inclusivas; o acesso aos recursos basilares na educação; e o conhecimento e o engajamento docente que incidem diretamente na construção dos saberes e formação pessoal, social e cognitiva do aluno aqui citado, assim como de outros estudantes com deficiência em outras realidades similares.

O último questionamento solicitava, na opinião da intérprete que vivenciava os empecilhos descritos, como interromper esse ciclo de exclusões existentes no meio educativo e minimizar danos que afetam todo o desenvolvimento de estudantes com deficiências. A respondente relatou a essencialidade da mudança de pensamento e ações, da prática de aceitação, por parte de todos os envolvidos no cenário escolar principalmente dos docentes que fixamente são peças insubstituíveis no fazer educativo. Evidenciou, também, a urgência das ações políticas de acesso e viabilidade de meios para a construção de inclusão na escola e na mente de todos que a formam, cumprindo os papéis sociais a que se propõe a educação.

Os antecedentes trazem a tona que ensinar em tempos divergentes e complexos requer do professor bastante adaptabilidade e engajamento. As dificuldades encontradas na docência são muitas e necessitam a cada dia de novas reflexões e ideias que divulguem contextos e estratégias para contornar os problemas, com a escola se firmando como local de formação ampla e para todos (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020). Destarte no espaço de ensino, interações e descobertas como a escola não deve haver posições intransigentes e exclusas, retrocedendo os processos.

Nos relatos, compreende-se, portanto certo descaso por parte de alguns professores do aluno aqui citado. Isso é perceptível em momentos que os mesmos ignoram a importância da participação nas atividades escolares e acessibilidade dos conteúdos e métodos didáticos fornecidos durante as aulas remotas.

É preciso mudanças de atitudes e união nas obrigações com a profissional de libras para alcançar a inclusão do mesmo na turma e na organização de sua aprendizagem como ser social que possui direitos educacionais. É evidente a urgência de ações e diálogos entre docentes, intérprete e gestão escolar, para distribuição de forma coerente das tarefas participativas, colaborativas e inclusivas obrigatórias em todos os ambientes de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, por meio das respostas de uma intérprete de libras que acompanha um aluno surdo e teve que assumir diferentes funções na formação do mesmo, compreende-se que a educação inclusiva segue trajetórias discrepantes do que deveria ser o ideal no meio escolar, encarando dicotomias, preconceitos e pós-conceitos estabelecidos e vivenciados no cotidiano do aluno com deficiência auditiva, numa alínea de exclusão. O assunto torna urgente a necessidade de uma educação que respeite os direitos de todos os educandos, adquirindo meios de superar limitações no desenvolvimento educacional, para que esse comportamento exclusivo não perdure para próximas gerações.

Não obstante, as possibilidades giram em torno de estratégias e ações didáticas no cotidiano escolar e relações firmadas com as vivências encontradas para construir um ambiente inclusivo. As metodologias durante o período de aulas remotas requerem amplo uso da tecnologia, ainda carente nos contextos citados, e medidas de acordo com cada realidade a serem adotadas no tocante a chamar atenção sobre a inclusão na escola e na vida social por intermédio dessas ferramentas.

Como visto, nos relatos da pesquisa ainda há muitos obstáculos que impedem a efetivação da inclusão. As dificuldades foram realçadas nas aulas remotas, pois metade dos professores do aluno relatado ignoraram as adaptações a serem realizadas para incluir o aluno com deficiência auditiva durante as aulas. Percebe-se também ausências de diálogos concordantes em falas e ações entre gestão e docentes, além da falta de distribuição correta das atividades escolares entre os profissionais que acompanham o aluno.

Assim, é importante preocupar-se em garantir uma participação ativa dos professores e demais participantes do meio escolar para disseminar o conhecimento e os valores para todos os estudantes numa perspectiva de acolhimento e integração inclusiva, proporcionando adaptações nos currículos escolares, fornecendo aos profissionais da educação condições viáveis para contrapor a realidade de exclusão com formação continuada e políticas públicas de intervenção nas problemáticas, com o intento de que haja pessoas devidamente habilitadas mediando e norteando o ensino a alunos com deficiência.

Ademais, a escola deve oferecer ambiente adequado para todos os seus alunos e professores, e momentos pautados em conjunto com a educação inclusiva, para que possam executar esses ensinamentos em sala e adotem condutas que busquem o melhor para a

formação dos discentes. Por fim, ressalta-se a importância de reivindicações que busquem modificar práticas errôneas ainda existentes na escola, as quais ainda seguem de forma passiva, como algumas citadas no decorrer das discussões do presente artigo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. 7 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- AUAD, D; RAMOS, M. R. N; SALVADOR, R. B. Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 4, p. 186-208, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORBA, R. C. N; TEIXEIRA, P. P; FERNANDES, B. O. K; BERTAGNA, M; VALENÇA, R. C; SOUSA, P. H. L. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020.
- BRANCO, E. P; ADRIANO, G; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, v. 12, n. Esp2, p. 328-350, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 05 Set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL, BRASÍLIA. Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a lei nº10**, v. 436, 2005.
- BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.
- CÓ, E. P; AMORIM, G. B; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- FREITAS, S. N.; TEIXEIRA, C. T.; RECH, A. J. D. Alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional: desafios para a gestão e a inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2104-2124, 2016.
- GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.
- GUIMARÃES, N. N. Ouvir com os olhos: como promover a inclusão de alunos surdos em sala de aula. **Revista Vernáculo**, n. 39, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018.
- MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, n. 23, p. 185-202, 2004.
- MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011.
- MAZZOTTA, M.; SOUSA, S. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 96-108, 1 dez. 2000.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.
- MENEZES, J. B. F.; MOTA, F. D. L. O uso das tecnologias educacionais durante o exercício da monitoria acadêmica em um curso de ciências biológicas. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, n. 1, p. 96-108, 2018.
- MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EdUFBA, 2012.
- MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.
- MOURA, F. N. S.; LEITE, R. C. M. A educação alimentar e nutricional em questão: desdobramentos na formação inicial de professores pedagogos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. e109922141- e109922141, 2020.
- MOURA, F. N. S.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. Percepção da importância das tecnologias digitais por docentes dos cursos de formação inicial de professores no município de Crateús-Ce. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, p. e29525-e29525, 2019.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Educación**, p. 1-10, 2011.

SANTANA, I. Q. NUNES, I. M. Educação especial e inclusão: as políticas públicas brasileiras de inclusão de pessoas público-alvo da educação especial em salas regulares. **Ciência & Desenvolvimento - Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 11, n. 3, 2018.

SANTOS, P. K; DANTAS, N. M. R. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 3, p. 494-514, 2017.

SIQUEIRA, J. C. O uso das TICs na formação de professores. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 19, n. 2, p. 203-215, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, educação E. 287-302, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 20 Set 2020.

YIN, R. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.