

Volumen 6 - Número Especial- Enero/Marzo 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Estudos da educação :
Dificuldades de ensino no nordeste brasileiro*

EDITOR

Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Faculdade Alpha, Brasil

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals







uOttawa

Bibliothèque
Library



REX



WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Vancouver Public Library



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

EST. 1785
UNB
LIBRARIES



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN

MLZ
Heinz Maier-Leibnitz Zentrum

Hellenic Academic Libraries Link

HEAL LINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

ISSN 0719-4706 - Volumen 6 / Número Especial / Enero – Marzo 2019 pp. 25-37

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS:
DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA E SUCESSO**

SCHOOL INCLUSION OF DEAF STUDENTS: CHALLENGES FOR STAY AND SUCCESS

Drda. Luciana Lenira de Souza

Atenas College University, Brasil
souzalucianalenira@gmail.com

Drda. Jucileide Cazé Pessoa.

Atenas College University, Brasil
dna1carla@gmail.com

Drda. Margarete Maria Gonçalves Tabosa de Oliveira

Atenas College University, Brasil
margaretetabosa@hotmail.com

Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

Alpha Faculdade, Brasil
alphadiogenes@gmail.com

Fecha de Recepción: 30 de noviembre de 2018 – **Fecha Revisión:** 19 diciembre de 2018

Fecha de Aceptación: 30 de diciembre de 2018 – **Fecha de Publicación:** 22 de enero de 2019

Resumo

O presente artigo aborda o resultado de um estudo realizado em uma escola pública municipal, da cidade de Cumaru-PE, enfocando as possibilidades e limitações no processo de ensino e aprendizagem de um aluno surdo. Elucida as necessidades educacionais especiais, deste aluno, fundamentadas no aspecto linguístico - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - em outros recursos visuais e humanos, essenciais para a aquisição do conhecimento. Estabelece um paralelo entre as adaptações curriculares, propostas pelo Ministério da Educação, para o processo de inclusão escolar de estudantes com surdez e a operacionalização destas adaptações na escola pesquisada. É um trabalho de caráter descritivo e explicativo, cuja obtenção dos dados ocorreu "em campo" por meio de entrevistas realizadas com professores e alunos, além de observações de aulas.

Palavras-Chave

Ensino e Aprendizagem – Adaptações Curriculares – Inclusão de Surdos

Abstract

This article deals with the results of a study carried out at a municipal public school in the city of Cumaru, from state of Pernambuco, focusing on possibilities and limitations in the teaching and learning process of a deaf student. It elucidates the special educational needs of this student, based on the linguistic aspect - Brazilian Sign Language (LIBRAS) - in other visual and human resources, essential for the acquisition of knowledge. It establishes a parallel between the curricular

DRDA. LUCIANA LENIRA DE SOUZA / DRDA. JUCELEIDE CAZÉ PESSOA

DRDA. MARGARETE MARIA GONÇALVES TABOSA DE OLIVEIRA / DR. DIÓGENES JOSÉ GUSMÃO COUTINHO

adaptations, proposed by the Ministry of Education, for the process of school inclusion of students with deafness and the operationalization of these adaptations in the school researched. It is a descriptive and explanatory work, whose data collection occurred "in the field" through interviews with teachers and students, as well as classroom observations.

Keywords

Teaching and Learning – Curricular adaptations – Inclusion of Deaf Students

Para Citar este Artículo:

Souza, Luciana Lenira de; Pessoa, Juceleide Caze; Oliveira, Margarete Maria Gonçalves Tabosa de y Coutinho, Diógenes José Gusmão. Inclusão escolar de alunos surdos: desafios para a permanência e sucesso. Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 25-37.

Introdução

A Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação é uma constante nas escolas brasileiras, requerendo a este espaço formativo, organizar-se no âmbito das ações administrativas e pedagógicas, para atender às especificidades educacionais do referido público, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento, em igual condição aos demais estudantes, desencadeando na permanência e sucesso escolar. Neste sentido, a flexibilização da proposta pedagógica para a realização de adaptações curriculares é elemento essencial e “devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar”¹.

No que se refere à pessoa surda, as adaptações precisam estar voltadas à comunicação, considerado que este sujeito não dispõe, em igual condição às pessoas ouvintes, o recurso da audição para estabelecer uma comunicação oral, de forma natural, bem como, o recurso da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Além disso, incluir o indivíduo surdo no contexto educacional, segundo a Lei Federal Nº10. 436, de 24 de abril de 2002², é acima de tudo, garantir-lhe o acesso a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. No entanto, a referida afirmativa não objetiva anular a importância dos demais Artefatos Culturais do Povo Surdo, no processo educacional.

Na Escola Municipal de Cumaru-PE, mais especificamente na sala de aula regular do 8º ano, estuda um aluno surdo. É o único matriculado nesta escola e um dos cinco atendidos pela rede pública municipal de ensino. O mesmo, frequentemente está nos corredores da escola ou em outros espaços, e seus professores reclamam constantemente da dificuldade de se comunicar com este aluno, em virtude de o canal de comunicação ser visual-gestual e não oral-auditivo. Desta forma, por não dominarem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, comumente as tentativas de comunicação não tem sucesso, mesmo recorrendo a gestos e mímicas, conforme suas criatividade.

Somada às fragilidades dos professores, em virtude da falta ou restrita formação em LIBRAS, não há garantia do Profissional Tradutor/Intérprete de LIBRAS para fazer a tradução/interpretação, de forma que a comunicação entre o aluno surdo, demais colegas e professores aconteça naturalmente. Outro aspecto relevante é o fato de a referida escola conter uma Sala de Recursos Multifuncionais, que funciona nos três turnos e o aluno surdo não frequentar ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, neste espaço, que representa um dos suportes pedagógicos para os alunos com necessidades educacionais específicas, no processo de inclusão escolar.

Diante do cenário supracitado, torna-se pertinente as seguintes indagações: qual o nível de satisfação entre o aluno surdo, os demais colegas e professores? Como está acontecendo o processo de ensino e aprendizagem? A metodologia utilizada pelos professores está viabilizando o acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares? Há de fato uma interação / socialização natural entre o aluno surdo e os demais? Estas

¹ Simone Mainieri Paulon, Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas; Gersosn Smiech Pinho (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005), 29.

² Brasil, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

indagações estão pautadas na hipótese de que o referido aluno surdo não está sendo atendido em suas especificidades educacionais, condição que poderá culminar na não permanência e sucesso escolar.

Em virtude da preocupação com o contexto mencionado, que se configura na dinâmica nacional de incluir os alunos surdos no ensino regular, e da curiosidade sobre como está acontecendo o ensino e aprendizagem deste aluno decidiu-se, à luz de alguns teóricos investigar os limites e possibilidades vivenciados pelo aluno surdo, alunos ouvintes e professores, no contexto escolar, atentando para elementos importantes nesse processo, como: a inexistência do profissional tradutor/intérprete de LIBRAS, as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para mediar a construção do conhecimento, o processo de socialização deste aluno com os demais alunos e com os professores, bem como, o conhecimento dos envolvidos na pesquisa em relação a Língua Brasileira de Sinais.

Diante das motivações que levaram à realização da referida pesquisa, bem como, dos achados, que são comuns a vários contextos escolares em nosso país, percebe-se a relevância deste trabalho para a desmistificação de ideias fragmentadas e agregações a fatores isolados, atribuídos pelos profissionais da educação, ao se depararem com o processo de inclusão da pessoa com surdez. Além de incitar uma realidade comum a outros contextos educacionais brasileiros, a pesquisa ilustra, dentro da Política Nacional de Inclusão da Pessoa Surda, a emergente necessidade de investimento na formação de professores com foco nas adaptações curriculares e na provisão do ensino de LIBRAS às comunidades escolares.

Considerações sobre o processo de inclusão escolar de surdos

A história da humanidade é marcada por momentos de glória e sofrimento, caracterizada por uma sequência de fatos que oscilam o sucesso e o fracasso sociocultural político e econômico da nação. As pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou alta habilidade/ superdotação não fogem à regra, ao longo dos tempos sofreram preconceito e discriminação por suas especificidades, onde o princípio da segregação prevaleceu sobre o direito de igualdade para todos. Neste contexto, na Idade Antiga, por exemplo, “a vida de um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse (...)”³. O surdo por sua vez, devido a condição de não ouvir e não falar oralmente de forma natural, por lhe faltar um dos sentidos, a audição, era considerado inútil e deixado no abandono.

A sociedade humana carrega esta marca de perseguir a perfeição e otimização em todas as épocas históricas. Os que “sobraram” foram sendo excluídos, abandonados e reduzidos à condição de incapazes, imperfeitos e deficientes, motivo de vergonha, chacota ou desprezo, por não poderem produzir competitivamente nem atingir a marca padrão do que se considera como perfeito⁴.

³ Maria Salete Fábio Aranha, Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005). 7

⁴ Luiz Alberico Barbosa Falcão, Aprendendo LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos (Recife: Ed. Do Autor, 2007), 304.

Assim como na Idade Antiga, nas Idades Média, Moderna e Contemporânea é possível constatar situações de desrespeito com a pessoa surda, porém é inegável que “no decorrer da história da humanidade foram se diversificando a visão e compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência”⁵, ocasionando uma sequência de lutas sociais pelos direitos da pessoa surda que se caracterizam pela realização de Descobertas e Produções Científicas, Congressos, a Criação de Decretos e Leis visando assegurar a igualdade de condições e acesso a tudo que os demais cidadãos podem usufruir na sociedade.

Lançar um olhar sobre a história cultural contemporânea representa superar os modelos antigos de percepção e registro histórico, sem anular sua existência e importância para a sociedade humana. De forma antagônica e paradigmática, considerando o suporte Antropológico e Linguístico, vislumbra-se a construção histórica pautada na consideração das várias configurações sociais, agregando os diversos fragmentos da sociedade humana, que segundo Perlin e Strobel⁶ estes fragmentos se materializam na história cultural, por meio dos grupos, comunidades, etnias de margens e de fronteiras.

No que se refere à história dos surdos, a história cultural é o cenário propício ao estudo da identidade surda, instituída pelos vários Artefatos Culturais, por configurar-se como novo campo do saber e produtora dos mais diversos modos de relações de poder e especificidades culturais que abrangem, desde a individualidade do “ser” aos contextos de agrupamentos fortalecedores de lutas.

No contexto educacional, após várias tentativas ao longo dos anos para fazer o surdo falar oralmente, e constatáveis frustrações, o americano Thomas busca na França um método para ensinar ao surdo através da língua de sinais, e juntamente com Laurente Clerc fundam no ano de 1814 a primeira escola para surdos nos Estados Unidos. No Brasil, quarenta e três anos depois foi fundada pelo francês Eduard Huet a primeira escola para surdos no Estado do Rio de Janeiro, denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES que se apropriou dos métodos de ensino Europeu⁷.

Desde então, se deu início no Brasil ao processo de ensino especial para surdos permitindo-lhes o direito à educação, porém isolados dos demais cidadãos por acreditarem que sua aprendizagem não se “assemelhava” a dos demais. Constatando-se que as instituições de ensino especial “tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças”⁸, embora tenham sido de grande importância na história da educação dos surdos, a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e a Convenção da Guatemala se apresentaram como instrumentos norteadores e legais da política de educação inclusiva, uma proposta que reconhece “(...) o direito incondicional à escolarização – no ensino regular – de todos os alunos”⁹.

⁵ Maria Salete Fábio Aranha, Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola...

⁶ Gradis Perlin e Karin Strobel, “História Cultural dos Surdos: desafio contemporâneo”, Educar em Revista Curitiba, num 2 (2014): 17-31.

⁷ Gradis Perlin e Karin Strobel, “História Cultural dos Surdos: desafio...”

⁸ Jorge Miguel Lima Oliveira y Elba Leandro Nóbrega e Pereira, “O atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pombal/PB”. III Congresso Nacional de Educação, 2.

⁹ Rosângela Machado, Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas (São Paulo: Cortez, 2009), 66.

Se, a concepção educacional é inclusiva, há que existir uma coerência entre o que é próprio do ensino regular e o que é próprio do ensino especial. Se, as práticas do ensino regular se transformam, igual processo, deve ocorrer com as práticas do ensino especial. Diante desse quadro, “faz-se necessário reconstruir as propostas de Educação Especial, no Ensino Básico, para que sejam compatíveis com a Educação Inclusiva, mas jamais negar e suprimir sua existência”¹⁰. Neste contexto, incluir a pessoa surda no ensino regular requer oferecer condições de acesso, permanência e sucesso da referida, e para tal, faz-se necessário garantir os serviços da Educação Especial em todos os níveis e modalidades do ensino regular. O Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP, estabelece que “Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete [...]”¹¹.

Além destes profissionais, no que se refere às Adaptações Curriculares de Grande Porte, definidas como “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais [...]”¹², é estabelecido que para atender as necessidades educacionais dos alunos com algum tipo de deficiência auditiva no processo de inclusão no ensino regular a instância político-administrativa é responsável pela realização das adaptações de acesso ao currículo, de objetivos, de conteúdo, do método de ensino e da organização didática, do sistema de avaliação e de temporalidade. Nesta perspectiva, as adaptações curriculares de grande porte visam assegurar ao aluno surdo e aos demais com necessidades educativas especiais:

O acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: do Plano Municipal de Educação; do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar; do plano de Ensino do professor¹³.

Contudo, ao aluno surdo deve ser garantido além de atividades no contra turno que possibilitem salas ambientes e equipamentos que favoreça a comunicação e participação nas atividades da vida escolar, a “provisão de ensino da Língua Brasileira de Sinais tanto para o aluno com deficiência auditiva, como para o professor do ensino comum, e também para as crianças da sala que o quiserem”¹⁴. Pensar na provisão do ensino de Libras para os vários atores educacionais, considerando-o como aspecto primordial para uma sociedade bilíngue, tão necessária ao processo de inclusão do sujeito surdo é comungar das concepções de Perlin e Strobel, membros da cultura surda,

¹⁰ Rosângela Machado, Educação Especial na Escola Inclusiva...

¹¹ Ministério da Educação, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva... 17.

¹² Elzabel Maria Alberton Frias y Maria Christine Berdusco Menezes, “Inclusão Escolar do Aluno Com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular”. Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>

¹³ Maria Salete Fábio Aranha, Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola... 9.

¹⁴ Flávia Camargo de Souza, “A inclusão do aluno surdo no ensino regular”. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Maria, 21. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/959/Souza%20Flavia_Camargo_de.pdf?sequence=1 Acesso em: 20 nov 2018.

ao mencionarem as Políticas de Línguas de Sinais no Brasil, como parte das suas significativas:

De fato, temos nossas lutas de significação quais sejam: a busca por educação bilíngue, por políticas para a língua de sinais no Brasil, pela abertura das portas das universidades, por posições de igualdade, por ter intérpretes de línguas de sinais e por serem válidos os nossos direitos¹⁵

Os aspectos discutidos e fundamentados, aqui, motivam ao desenvolvimento do estudo a que se propõe, conduzido pelo desejo de verificar “in lócus” as condições que viabilizam ou impossibilitam a inclusão escolar da pessoa surda. Considerando como parâmetros a evidência de inclusão (quando se efetivar os serviços e profissionais) ou de exclusão (quando constatada a anulação dos serviços e profissionais), diante das necessidades educacionais do aluno surdo.

Percurso metodológico

No processo de aquisição de subsídios que ajudassem a tecer as questões que envolvem o objeto de estudo, estruturou-se uma trajetória metodológica na perspectiva da investigação descritiva em que “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados”¹⁶, apropriando-se da observação direta intensiva, não participante, no espaço/campo de investigação – Escola Municipal de Cumaru-PE - além, da utilização da observação direta extensiva, viabilizada pela aplicação de questionários. Atendendo para o caráter investigativo descritivo da referida pesquisa, optou-se pela interpretação do fenômeno estudado de forma qualitativa, “[...] considerando os significados que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”¹⁷.

Os sujeitos envolvidos neste estudo, pauta de trinta e nove alunos, sendo trinta e oito ouvintes e um surdo, e quatro professores ouvintes. A escolha deste público deve-se ao fato de, na escola campo de pesquisa – Escola Municipal de Cumaru/PE – estudar apenas um aluno surdo em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. O quantitativo de alunos envolvidos equivale a sua totalidade, enquanto os professores, em virtude da disponibilidade pessoal para a participação, justificada pelos mesmos afirmando não se sentirem confortáveis e, portanto, propensos ao envolvimento na pesquisa, tanto para responder ao questionário quanto na permissão para observação de suas aulas, ocasionando a participação de um quantitativo de quatro, dos sete professores que lecionam na referida turma. As fichas com os questionários foram entregues aos quatro professores, cujas disciplinas lecionadas são: Língua Portuguesa, Matemática Geografia e Língua Inglesa. Há que se ressaltar um aspecto significativo em relação a estas disciplinas. Elas representam as que tem maior carga horária na turma e conseqüentemente, possibilita aos professores maior tempo de vivência com os alunos.

Todas as perguntas dos questionários foram elaboradas pensando o processo de comunicação e suas implicações mediante a inclusão do aluno surdo. Neste sentido, o

¹⁵ Gradis Perlin e Karin Strobel, “História Cultural dos Surdos... 20.

¹⁶ Maria Margarida de Andrade, Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação (São Paulo: Atlas, 2017), 112.

¹⁷ Elisa Pereira Gonsales, Conversas sobre iniciação à pesquisa científica (Campinas, SP: Editora Alínea, 2007), 68.

questionário dos professores foi composto por cinco perguntas, direcionadas de forma a evidenciar a disciplina lecionada, como ocorre a comunicação com o aluno surdo, os recursos pedagógicos utilizados pelos mesmos, nas aulas, as suas percepções/constatações em relação ao nível de aprendizagem do aluno, diante do nível da turma e a opinião do mesmo sobre a inclusão do referido aluno surdo.

Os aspectos supracitados se materializam nas seguintes perguntas: 1- Que disciplina você leciona nesta turma? 2- De que forma ocorre sua comunicação com o aluno surdo, incluso nesta sala de aula? 3- Quais os recursos metodológicos utilizados em suas aulas para que o aluno surdo aprenda? 4- Como você avalia a aprendizagem do aluno surdo em relação ao nível da turma? 5- Diante da sua experiência e do conhecimento sobre inclusão, você considera este aluno surdo incluso? Justifique.

O questionário dos alunos ouvintes, estruturado com quatro perguntas, contempla elementos voltados a identificar o processo de interação/socialização com o aluno surdo, culminando em argumentações sobre a forma de interagir, a percepção dos mesmos sobre o comportamento do colega nas aulas, a disponibilidade da turma na realização de trabalhos em grupo com o referido colega e a percepção dos mesmos em relação a atitudes discriminatórias e preconceituosas com o colega surdo.

Para evidenciar tais características foram elaboradas as seguintes perguntas:

- 1- Você interage com o seu colega de sala que é surdo? Como?
- 2- Como é o comportamento dele durante as aulas?
- 3- Nas atividades realizadas em grupo, os demais colegas o convidam para fazer parte do grupo? Explique.
- 4- Em algum momento você percebeu atitudes de discriminação em sala de aula com o seu colega, pelo fato do mesmo ser surdo? Exemplifique.

O questionário do aluno surdo, estruturado com quatro questões, contempla elementos que indicam o nível de satisfação com a escola, a forma de comunicação estabelecida com colegas e professores, a sua opinião em relação à metodologia utilizada por estes professores como elemento que facilita ou dificulta a aprendizagem e a maior aceitabilidade/ afinidade com as áreas do conhecimento. As perguntas utilizadas para evidenciar estes aspectos foram:

- 1- Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?
- 2- Como você se comunica com os seus colegas de classe e seus professores?
- 3- A forma como os seus professores ensinam facilitam a sua aprendizagem? Por quê?
- 4- Quais disciplinas você sente mais dificuldade? Por quê?

Além dos questionários aplicados, foram realizadas observações de aulas e registros em relação aos elementos contidos em todos os questionários acima mencionados, por dois momentos (duas tardes), nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Inglês, computando, no total, duas horas para cada disciplina observada.

Apresentação e análise dos dados

O questionário aplicado com os quatro professores da turma do 8º ano do Ensino Fundamental, serão identificados por disciplina lecionada, sendo Professor de Língua Portuguesa (PLP), Professor de Matemática (PM), Professor de Língua Inglesa (PLI) e Professora de Geografia (PG).

Os professores, (PLP) e (PG), afirmam que não tem conhecimento de Libras, se utilizam de gestos e mímicas e da escrita no quadro-negro para comunicar-se com o aluno surdo e para o ensino do conteúdo.

“Não conheço LIBRAS. Faço gestos e mímicas para me comunicar e explicar o assunto. Também escrevo no quadro para ele entender” (PLP).

“Uso gestos e mímicas para a comunicação com ele. Não sei falar em LIBRAS. As vezes uso a escrita no quadro durante a explicação para ver se ele entende” (PG).

A utilização de recursos como: o uso da mímica, gestos, escrita da Língua Portuguesa, dentre outros, representam formas alternativas de estabelecer a comunicação com o aluno surdo ou ensinar o conteúdo, porém, a apropriação destes recursos, de forma substitutiva à língua (LIBRAS), não desempenham equivalente eficiência e eficácia, nem no ensino, nem no ato comunicacional. Isto porque, os três primeiros recursos partem da criatividade de cada ser para sua efetivação. Não há uma convenção em relação ao objeto ou contexto que se quer representar ou seja, gestos e mímicas, assim como a pantomima “[...] quer fazer com que você veja o objeto, enquanto o sinal quer que você veja o símbolo convencionado para esse objeto”¹⁸.

Ainda para a autora, colocar o sinal da LIBRAS em equiparação a gestos e mímicas, representa negar a legitimidade linguística e sua efetivação como meio de comunicação e expressão. Quanto à utilização da língua portuguesa escrita, há que se refletir o nível de alfabetização do aluno surdo frente a esta língua e o aspecto Legal do seu ensino como segunda Língua (L2) para o surdo. Neste sentido, utilizá-la como língua de instrução na educação de surdos representa um equívoco, pois, estaria anulando o uso da LIBRAS como primeira Língua (L1).

Os professores, (PM) e (PLI) também se comunicaram através da escrita da Língua Portuguesa, gestos e mímicas. O primeiro afirma conhecer, da LIBRAS, o alfabeto manual, mas, considera insuficiente para uma comunicação utilizando a referida língua e o segundo, além de comungar com os demais, em relação à dificuldade de comunicação, atribui à especificidade da disciplina lecionada a utilização de metodologia de ensino que prioriza o oral, e não se apropria de outro recurso.

“Conheço o alfabeto da LIBRAS, mas os sinais não sei. Não dá para conversar só fazendo as letras do alfabeto. Demora muito” (PM).

“[...] o Inglês trabalha muito o áudio e infelizmente não trabalho com nenhum outro recurso” (PLI).

¹⁸ Audrei Gesser, LIBRAS?: Que Língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda (São Paulo: Parábola Editorial, 2015), 21.

Diante do questionamento sobre a metodologia utilizada em sala de aula, pensada para atender também as especificidades do processo de aprendizagem do aluno surdo, assim como o (PLI), nas aulas dos demais professores predomina a oralização, com esporádicas utilizações de imagens, gestos e mímicas, durante as explicações dos conteúdos e atividades desenvolvidas. A seguir, algumas afirmativas que ilustram a discussão.

“Acho errado não ter os sinais nas explicações, mas, não posso fazer nada se não conheço. Dou minha aula normal, falando e quando dá, uso algum movimento ou figuras” (PLP).

“Nas minhas aulas uso muito o mapa e o globo. O livro didático também trás muitas imagens, acho que ajuda ele a entender. Explico o conteúdo falando e apontando para as imagens correspondentes” (PG).

“Escrevo muito no quadro. Vou explicando e escrevendo ou desenhando. Isso ajuda ele a ver como acontece o desenrolar das respostas, o processo, a construção com os números e formas” (PM).

Em relação ao nível de aprendizagem do aluno, o (PLP) diz ter muita dificuldade em avaliar, pois apesar de tentar introduzi-lo nas atividades individuais e em grupo, o mesmo implica com o professor e não quer fazer as atividades

“[...] apesar de às vezes me procurar para tirar dúvidas, ele parece não gostar das minhas aulas” (PLP).

O (PG) afirma que:

“O aluno acompanha o assunto, pois eu mostro o conteúdo e ele sempre tem a ajuda dos amigos”.

Os professores, (PLI) e (PM), avaliam o nível de aprendizagem deste aluno de forma negativa, afirmando que o mesmo não acompanha o nível da turma.

“Nas atividades oral ele não consegue responder e quando e escrita ele produz pouco. Também tem pouco interesse. Não acompanha o nível da turma” (PLI).

“A aprendizagem deste aluno é bem limitada, pelos resultados das avaliações” (PM).

Quanto ao processo de inclusão, os professores (PLP) e (PG), afirmam que o aluno surdo está incluso devido a sua socialização com a turma.

“O mesmo é simpático perante a turma e acredito que seja recíproco” (PLP). “Ele é rodeado pelos colegas, não vejo a turma excluí-lo” (PG).

As professoras (PLI) e (PM), acreditam que não há a inclusão deste aluno, afirmando:

“quando se inclui algo é necessário meio de apoio para que estes se sintam confortáveis para a homogeneização da sala de aula” (PLI).

“[...] do ponto de vista educacional, o aluno fica em posição de desvantagem porque não dispõe de todos os meios que os outros possuem para facilitar sua aprendizagem” (PM).

A perspectiva de inclusão escolar apresentada pelos professores (PLP) e (PG), está associada à característica da socialização. Por sua vez, os professores (PLI e PM) consideram que o fato de o aluno surdo não ter o apoio estar bem socialmente não quer dizer que está incluso, entendendo esta socialização como um dos elementos que faz parte da inclusão e não é suficiente para assegurar a aquisição do conhecimento sistematizado e formal.

É evidente a restrição dos professores ao uso da escrita como recurso metodológico para trabalhar os conteúdos de suas disciplinas, que se dar ao fato de não conhecerem a Língua Brasileira de Sinais. A escrita, as mímicas e gestos, segundo os profissionais entrevistados e as observações realizadas em sala, são os principais recursos utilizados para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem com o aluno surdo, que na perspectiva da educação bilíngue, proposta pelo Ministério da Educação como condição essencial para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, não atende as necessidades educacionais do referido aluno, de forma a contribuir para o desenvolvimento acadêmico.

Acompanhando a rotina de duas tardes de aula, percebeu-se a inquietação (desvio constante do olhar para outros pontos da sala) do aluno, diante das explicações orais dos professores, mesmo diante dos que se apoiaram na lousa para a escrita de palavras-chaves da aula ou dos cálculos, no caso do (PM). O aluno por ter mais afinidade com uma das colegas que senta ao seu lado, a tinha como refúgio para perguntar através de sinais e gestos sempre que havia gargalhadas da turma ou percebia o olhar do/a professor/a com expressão de pergunta a turma. Todas as informações orais que transitava no ambiente da sala de aula, o aluno não captava.

Algumas alternativas positivas por parte dos professores foram observadas, como por exemplo a PG ao entregar um questionário a ser respondido com consulta, se dirigiu a carteira do aluno e apontou para as palavras-chaves das questões e para o material a ser pesquisado. Neste momento, o aluno reagiu fazendo o sinal de “positivo” (mão fechada com o dedo polegar estendido na vertical). A PM ao revisar o assunto de equação do 1º grau, enfatizou as etapas de resolução das mesmas apontando com o piloto e fazendo traços e setas na lousa para representar o processo.

A PLI ao fazer a correção de uma atividade, escreveu na lousa as frases em Língua Inglesa e na Língua Portuguesa permitindo a visualização e possibilitando a relação das duas escritas. A mesma durante a chamada nominal dos alunos, ao falar o nome do aluno direcionou o olhar para o mesmo que olhou para a colega ao lado e após a confirmação da colega que apontou para ele, olhou para a professora e balançou a cabeça, confirmando. “O isolamento causado pela falta de diálogo é nocivo e destrutura a constituição do ser humano que percebe no outro, espelho, exemplo de vida e termômetro de desenvolvimento”¹⁹.

Quanto ao contexto social o aluno é acolhido e respeitado pela maioria dos professores, demais funcionários da escola, colegas de sala e demais alunos da escola. Há uma boa relação apesar da limitação na comunicação. Chamou a atenção durante as observações em sala o momento em que a (PG) entregou as atividades avaliativas e o aluno tirou uma nota acima da média, vibrou (pulando), fazendo barulho e alguns colegas o abraçaram e comemoraram com ele.

¹⁹ Luiz Alberico Barbosa Falcão, *Aprendendo LIBRAS e reconhecendo as diferenças...* 147.

DRDA. LUCIANA LENIRA DE SOUZA / DRDA. JUCELEIDE CAZÉ PESSOA

DRDA. MARGARETE MARIA GONÇALVES TABOSA DE OLIVEIRA / DR. DIÓGENES JOSÉ GUSMÃO COUTINHO

Evidencia-se também o sentimento de “pena” por parte de alguns alunos por ele ser surdo e não conseguir falar “normalmente”, usando a língua oral, acarretando, por parte dos alunos comportamentos de assumir responsabilidades no lugar do mesmo e por parte de alguns professores este sentimento também provoca o “passar a mão na cabeça”, “tirar por menos”, exigir pouco diante do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O processo de Inclusão Escolar da Pessoa Surda na Escola Municipal de Cumaru-PE, representa um desafio para todos que a compõe. Diante das evidências, percebe-se a necessidade de desenvolver ações articuladas entre a Gestão Escolar e demais esferas responsáveis pelo desenvolvimento da Política Pública Municipal, que levem em consideração à formação específica dos professores com ênfase nos recursos metodológicos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda. Outro aspecto emergente na referida escola refere-se à provisão do ensino de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a toda comunidade escolar, atendendo à perspectiva de um espaço educacional bilíngue. Diante da fragilidade, ou seja, inexistência da articulação contínua entre os profissionais do Atendimento Educacional especializado, da Sala de Recursos Multifuncionais existente na escola e os professores do ensino regular que lecionam ao aluno surdo, vislumbra-se a necessidade de fortalecimento teórico e prático entre estes dois espaços educativos. Conhecer e operacionalizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva proposta pelo Ministério da Educação, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida e as especificidades culturais e sociais deste indivíduo, representa elementos significativos para a conquista da qualidade no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. É em consonância com a Política Nacional de Educação Especial que as Secretarias Municipais de Educação poderão desenvolver seu Plano de Ação Municipal que norteará as escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico com ênfase neste público. Dessa forma, aumentam as possibilidades de a escola garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, contribuindo para um Sistema Educacional Inclusivo.

Referências

Andrade, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas. 2017.

Aranha, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005.

Brasil. Decreto nº 5.626 de 22 de dez. 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. de 2005.

Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República. .

Brasil. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Falcão, Luiz Alberico Barbosa. Aprendendo LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos. Recife: Ed. Do Autor. 2007.

Frias, Elizabel Maria Alberton y Menezes, Maria Christine Berdusco. "Inclusão Escolar do Aluno Com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular". Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>

Gesser, Audrei. LIBRAS?: Que Língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

Gonsales, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea. 2007.

Oliveira, Jorge Miguel Lima y Pereira, Elba Leandro Nóbrega e. "O atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pombal/PB". III Congresso Nacional de Educação. 1– 13.

Machado, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas/ Rosângela Machado. São Paulo: Cortez. 2009.

Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília - Janeiro de 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Ministério da Educação. Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000.

Paulon, Simone Mainieri. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Simone Mainieri Paulon; Lia Beatriz de Lucca Freitas y Gersosn Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005.

Perlin, Gradis e Strobel, Karin. "História Cultural dos Surdos: desafio contemporâneo". Educar em Revista, num 2 (2014): 17-31.

Souza, Flávia Camargo de. "A inclusão do aluno surdo no ensino regular". Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Maria. 1-27. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/959/Souza%20_Flavia_Camargo_de.pdf?sequence=1 Acesso em: 20 nov 2018.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.

DRDA. LUCIANA LENIRA DE SOUZA / DRDA. JUCELEIDE CAZÉ PESSOA
DRDA. MARGARETE MARIA GONÇALVES TABOSA DE OLIVEIRA / DR. DIÓGENES JOSÉ GUSMÃO COUTINHO