



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

**CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MICHELLI ANALY DE LIMA ROSA

**A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS (LIBRAS) NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO**

**SANTOS
2024**

MICHELLI ANALY DE LIMA ROSA

**A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS (LIBRAS) NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO**

Dissertação e Produto
Educativo apresentados à
Banca Examinadora da
Universidade Metropolitana
de Santos, como exigência
para obtenção do título de
Mestre em Práticas
Docentes no Ensino
Fundamental.
Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Abigail Malavasi

**SANTOS
2024**

R788e ROSA, Michelli Analy de Lima

A educação dos surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na prática docente no Ensino Fundamental na Prefeitura de Cubatão / Michelli Analy de Lima Rosa. – Santos, 2024.
205f.

Orientadora: Abigail Malavasi
Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2024.

1. Inclusão. 2. Práticas Docentes. 3. Libras. 4. Educação
5. Pessoa surda.
I. Título

CDD:371.912

Dissertação de Mestrado intitulada “A educação dos surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na prática docente no Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Cubatão” e o “Produto Educacional - Guia Orientativo: SURDEZ - reflexões e possibilidades”, elaborados por Michelli Analy de Lima Rosa, foram apresentados e aprovados em 24/06/2024, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Gabriel Silva Xavier Nascimento
Docente EBTT do IFSP - Campus Cubatão

Prof^a. Dr^a. Aline Martins de Almeida
Docente da Universidade Metropolitana de Santos

Prof^a. Dr^a. Abigail Malavasi
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Inclusão, diversidade e práticas docentes no Ensino Fundamental

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho e sonho foi oportunizado por muitas mãos e pessoas queridas que me orientaram até aqui. Manifesto meus mais sinceros agradecimentos. Sem vocês, nada disso seria possível.

Agradeço também a Deus, luz divina, proteção e amor. Sem sua permissão não teria finalizado este trabalho.

À querida Professora Dr^a. Abigail Malavasi, minha orientadora e guia. Suas considerações sobre a vida me fortaleceram e possibilitaram grandes descobertas. Paciência e resiliência foram o combustível para acreditar que tudo seria possível. Humildade, amor e respeito para aprender, sempre!

Ao querido Professor Dr. Gerson dos Santos, coordenador do Mestrado pelas conversas de corredor e ensinamentos sobre a vida e a morte.

Aos profissionais técnicos da UNIMES, em especial à secretária do Mestrado Magda Cadinelli. Sua gentileza, sensibilidade e carinho me ajudaram a chegar até aqui.

Aos Professores Examinadores desta pesquisa.

A todo o Corpo Docente do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES.

Às escolas, aos alunos e a todos os profissionais da Prefeitura Municipal de Cubatão e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão. Cada um deixou sua marca e proporcionou o melhor de mim.

Aos meus amados e queridos pais, Lídia Gonzaga de Lima e Paulo Roberto Rosa (*in memoriam*), exemplos de vida e dedicação à família. O amor é fonte de tudo.

Aos meus irmãos Diego e Daniela, razão de afeto e união.

Ao meu filho Pedro Paulo, raio de luz e pureza. Amor sem fim.

À minha cunhada Alessandra e à sobrinha Laura, são razões de entusiasmo e felicidade.

À querida Luiza Dias, impulsionadora de sonhos.

Às amigas do Mestrado Camila e Giselle. A vida me presenteou com vocês.

Aos poucos e bons amigos do IFSP – Campus Cubatão. Vocês me inspiraram a seguir nesta caminhada.

Reconheço os esforços de todos e sinto orgulho de tudo que produzi até aqui!

“Você não será reconhecido no trabalho se apenas trabalho tiver para oferecer”. Pensador João Batista Alfaia Vasconcelos

Gratidão eterna.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os envolvidos e, principalmente, às pessoas surdas, protagonistas da minha pesquisa e idealizadores de grande reflexão.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (Morin, 2011, p. 29)

ROSA, M. A. L. A educação dos surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na prática docente no Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Cubatão. 2024. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes de Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

Considerando a problematização do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes”, o presente trabalho propõe compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no Ensino Fundamental. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional do sujeito surdo na escola e na sociedade, a partir de práticas pedagógicas, envolvendo intérpretes de Libras em uma escola do município da cidade de Cubatão/SP. No âmbito de uma pesquisa qualitativa, por meio do grupo focal, buscamos compreender os fatos a partir de uma abordagem explicativa, procurando causas que comprovem os motivos apresentados, a partir da interpretação de análise de situações contextuais e práticas do fazer pedagógico. Para a coleta de dados, foram realizadas observações e encontros com o grupo de professores pesquisados, além da percepção de um aluno surdo. O referencial teórico usado está pautado em textos, artigos e livros de Vygotsky (1998, 2001, 2007, 2022). Incluiu-se também estudos, para encontrar respaldo junto às reflexões propostas, sendo utilizados como base os autores: Carvalho (2007, 2014), Fernandes (1998, 2003, 2006, 2012), Goldfeld (2002), Hall (2011), Sá (2006), Sacks (2010), Salles (2004), Skliar (1997, 2016), Soares (2014), Strobel (2007, 2008a, 2008b, 2009), Perlin (2014, 2016), Quadros (1997, 2004, 2014), Wrigley (1996), que abordam a educação de surdos, assim como práticas escolares no contexto das políticas educacionais inclusivas. Os documentos legais, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 fundamentaram as discussões. O trabalho exposto demonstra como a utilização da Libras tem sido reconhecida como um caminho possível para mudanças efetivas no cenário educacional, quanto aos atendimentos oferecidos pela escola pública. Os resultados destacaram a necessidade de repensar a formação inicial e contínua dos professores, intérpretes de Libras e demais profissionais envolvidos na educação de alunos surdos. Os professores devem compreender o uso da Libras na prática docente para se comunicarem com os alunos surdos e organizarem adequadamente as atividades pedagógicas, tendo o apoio e a mediação do intérprete de Libras nesse processo. Com base nessas questões, foi proposto um guia orientativo para conhecimento, intervenção e novas proposições de trabalho junto aos professores e profissionais que trabalham com alunos surdos, incluindo as famílias e qualquer pessoa que tenha interesse em conhecer essa temática.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas Docentes; Libras; Educação; Pessoa surda.

ABSTRACT

Considering the problematization of the theme "inclusion, diversity and teaching practices". The present work proposes to understand the use of Brazilian Sign Language (Libras) and its contribution to the quality of education of deaf people in elementary school. The main focus will be to discuss the social and institutional inclusion of the deaf subject in school and in society, based on pedagogical practices, involving Libras interpreters in a school in the city of Cubatão/SP. Within the scope of a qualitative research, through the focus group, we seek to understand the facts from an explanatory approach, looking for causes that prove the reasons presented, from the interpretation of analysis of contextual situations and practices of pedagogical practice. To collect data, observations and meetings were held with the group of teachers researched, in addition to the narrative of a deaf student. The theoretical framework used is based on texts, articles and books by Vygotsky (1998, 2001, 2007, 2022). Studies were also included to find support for the proposed reflections, using the following authors as a basis: Carvalho (2007, 2014), Fernandes (1998, 2003, 2006, 2012), Goldfeld (2002), Hall (2011), Sá (2006), Sacks (2010), Salles (2004), Skliar (1997, 2016), Soares (2014), Strobel (2007, 2008a, 2008b, 2009), Perlin (2014, 2016), Quadros (1997, 2004, 2014), Wrigley (1996), that address the education of the deaf, as well as school practices in the context of inclusive educational policies. The legal documents, law n°. 10.436/2002, decree n°. 5.626/2005 and law n°. 14.191/2021 are the basis for the discussions. The work presented demonstrates how the use of Libras has been recognized as a possible path for effective changes in the educational scenario, regarding the services offered by public schools. The results highlighted the need to rethink the initial and continuous training of teachers, sign language interpreters and other professionals involved in the education of deaf students. Teachers must understand the use of Libras in teaching practice to communicate with deaf students and properly organize pedagogical activities, with the support and mediation of the Libras interpreter in this process. Based on these questions, an orientation guide was proposed for knowledge, intervention and new work propositions with teachers and professionals who work with deaf students, including families and anyone interested in knowing this theme.

Keywords: Inclusion; Teaching Practices; Libras; Education; Deaf person.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Imagem histórica do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.....	48
Figura 02 - Capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós.....	50
Figura 03 - Apresenta dados referentes aos estudantes surdos e com deficiência auditiva no ensino.....	53
Figura 04 - Diferenças nas representações.....	79
Figura 05 - Número de matriculados da Educação Especial em Classes Comuns.....	165
Figura 06 - Número de matriculados da Educação Especial em Classes Exclusivas.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ASACAR** – Associação de Amor à Criança - Arcanjo Rafael
- ASL** - American Sign Language (Linguagem Americana de Sinais)
- CBDS** - Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
- FENEIDA**- Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
- FENEIS** - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- GF** - Grupo Focal
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IE** - Intérprete Educacional
- IFSP** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES** - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- L1** - Primeira Língua
- L2** - Segunda Língua
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCD** - Pessoa com deficiência
- PMC** - Prefeitura Municipal de Cubatão
- PMS** – Prefeitura Municipal de Santos
- PP** - Presidente Prudente
- SP** – São Paulo
- SESI** - Serviço Social da Indústria de São Paulo
- UNED** - Unidade de Ensino Descentralizada
- UNIMES** – Universidade Metropolitana de Santos
- TALE** - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TILS** - Tradutor Intérprete da Língua de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. CAPÍTULO 1 - PERCURSO E VIVÊNCIAS - Minha trajetória formativa e docente.....	18
1.1 Grandes reflexões.....	23
2. CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
3. CAPÍTULO 3 - SURDEZ: um breve relato histórico.....	42
3.1 As diferentes concepções da surdez.....	54
3.2 Inclusão e o processo de escolarização do surdo.....	60
4. CAPÍTULO 4 - CULTURA E IDENTIDADE SURDA.....	77
4.1 Libras - Comunicação para além dos sinais.....	84
5. CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	89
5.1 Contexto de realização da pesquisa.....	92
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	93
5.3 Instrumentos.....	94
5.4 Procedimentos.....	95
6. CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	99
6.1 A visão do professor sobre o aluno surdo.....	99
6.2 O olhar do aluno surdo sobre a escola.....	120
7. CAPÍTULO 7 - PRODUTO - Guia Orientativo - SURDEZ: reflexões e possibilidades.....	128
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
10. APÊNDICES	
APÊNDICE A - Perguntas para pesquisa de campo.....	193
11. ANEXOS	
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição.....	195
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao professor.....	197
ANEXO C – Termo de Assentimento Livre Esclarecido para pais ou responsáveis.....	199
ANEXO D – Folha de rosto para pesquisa.....	201
ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP.....	202

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio, em se tratando das comunidades surdas do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras¹. Contudo, a consolidação de propostas educacionais bilíngues ainda ocorre de maneira isolada, por vezes experimentais. Dessa forma e sob tal complexidade, é fundamental compreender como esses elementos podem estar relacionados.

Nesse sentido, possibilitar à pessoa surda um novo olhar acerca de sua representação é fundamental para a construção de sua identidade, compartilhando a autoprodução de significados. Por essa via, a pessoa surda começa a se reconhecer e perceber-se de uma forma diferente, estabelecendo assim, novas práticas sociais.

O encontro entre a pessoa surda e o compartilhamento das informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas e técnicas produz significados que podem ser fundamentais para o nascimento de novas estratégias de pensamento e linguagem. Nesse sentido, este trabalho propõe colocar em pauta a problematização do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes”, tendo como objetivo central compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua potência para a qualidade da educação da pessoa surda no Ensino Fundamental.

Assim, focaremos no campo da inclusão social e institucional do sujeito surdo na escola e na sociedade, a partir de práticas pedagógicas que envolvam intérpretes de Libras. Para isso, parte-se de uma metodologia qualitativa, por meio de grupo focal, buscando compreender os fatos a partir de uma abordagem explicativa, procurando causas que comprovem os motivos apresentados, a partir da interpretação de análise de situações contextuais e práticas do fazer pedagógico.

O referencial teórico usado está pautado em textos, artigos e livros de Vygotsky (1998, 2001, 2007, 2022), entre outros autores que dialogam com as práticas docentes, como Almeida e Mahoney (2004), além de Libâneo

¹ Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

(1985), Giroux (1997), Perez Gómez (1998), Morin (2011) e Freire (1983, 1996, 2007) os quais também servem de base bibliográfica, pois trazem contribuições acerca do tema proposto. Com o objetivo de encontrar respaldo para as reflexões propostas, foram utilizados como base os seguintes estudos: Carvalho (2007, 2014), Fernandes (1998, 2003, 2006, 2012), Goldfeld (2002), Hall (2011), Sá (2006), Sacks (2010), Salles (2004), Skliar (1997, 2016), Soares (2014), Strobel (2007, 2008a, 2008b, 2009), Perlin (2014, 2016), Quadros (1997, 2004, 2014), Wrigley (1996), que abordam a educação de surdos, assim como práticas escolares no contexto das políticas educacionais inclusivas.

Como documentos legais, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 fundamentam as discussões. O trabalho exposto demonstra como a utilização da Libras tem sido reconhecida como um caminho possível para mudanças efetivas no cenário educacional, no que diz respeito aos atendimentos oferecidos pela escola pública.

Diante de questões que perpassam as discussões nessa área, testemunha-se uma tendência afirmativa sobre as necessidades desse caminho para a escolarização da pessoa surda. Sobre esse assunto, ainda temos desafios para os educadores, especialmente no modo pelo qual se necessita lidar tanto com a Libras, quanto com a Língua Portuguesa nas experiências escolares. Para que a atual situação da educação da pessoa surda seja compreendida, faz-se necessário discutir, amplamente, o lugar que essas línguas ocupam na educação dos surdos e as transformações sociais de cada momento histórico e político.

Tais considerações teóricas salientam o papel da linguagem no processo de interação e nos processos cognitivos da pessoa surda. Portanto, as reflexões enfatizam a necessidade de um repensar sobre a realidade de sala de aula, para que seja possível vislumbrar possíveis soluções.

Esclarecemos, que a linguagem é a forma como nos comunicamos, seja por meio da fala, gestos ou imagens. Já a língua é um sistema organizado de sons e gestos que um grupo utiliza para se comunicar, com suas próprias regras e estrutura. Reiteramos: *linguagem de sinais* não está correta, posto que a Libras é considerada uma língua por possuir suas próprias normas e regras estabelecidas. Além disso, é concebida como

língua natural utilizada pelos surdos sinalizantes.

A pesquisa, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivo explicativo, foi realizada em uma escola do Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais) da rede Municipal de Cubatão, Estado de São Paulo. Os procedimentos utilizados foram o estudo de campo, com métodos na pesquisa e ação, tendo como técnica o Grupo Focal. Ressaltamos que reunir informações detalhadas de um grupo de participantes selecionados foi fundamental para compreensões acerca das percepções, crenças e atitudes diante da pesquisa apresentada. Também se utilizou entrevista individual, para dar maior profundidade à pesquisa e oportunizar aos entrevistados maior detalhamento da investigação.

Os elementos apresentados pela pesquisa são um instrumento valioso e de possibilidades notórias no aprimoramento das práticas educativas observadas. Tal qual pensam, Gonzaga e Pimenta (2006). A pesquisa em educação é a voz do sujeito junto às alternativas complexas, em especial ao porquê conhecer.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham. (Gonzaga *apud* Pimenta, 2006, p. 73).

A respeito das falas, o trabalho é organizado e apresentado em 7 capítulos disponibilizados da seguinte forma:

O capítulo 1 - PERCURSO E VIVÊNCIAS - Minha trajetória formativa e docente - apresenta meu percurso histórico pessoal e profissional. Nele posso compartilhar momentos e experiências vividas ao longo dos meus 41 anos de idade. Dentro deste capítulo, trago um subitem: Grandes reflexões, no qual projeto as razões pelas quais cheguei até aqui.

O capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - demonstra a contribuição teórica e conceitual de Vygotsky para o texto e o percurso da pesquisa desenvolvida ao longo da dissertação, além de outros autores que fundamentaram e concederam respaldo para as reflexões propostas.

O capítulo 3 - SURDEZ: um breve relato histórico - indica uma trajetória de lutas, rejeição e impedimentos quanto às questões relacionadas

à surdez. Nesse capítulo, serão abordados: as diferentes concepções da surdez; inclusão; e o processo de escolarização do surdo.

O capítulo 4 - CULTURA e IDENTIDADE SURDA - proporciona uma reflexão acerca das representações sociais de identidade, principalmente da pessoa surda. Compõe, também, esse capítulo o subitem: Libras como forma de comunicação para além dos sinais. Ao longo do capítulo, aponto questões relacionadas à educação, à possibilidade e à importância de a pessoa surda ter acesso a Libras como fonte de comunicação e informação.

O capítulo 5 - PERCURSO METODOLÓGICO - apresenta o contexto de trabalho da pesquisa realizada, bem como o tipo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, instrumentos e procedimentos adotados durante a construção desse documento.

O capítulo 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS - expõe os dados obtidos, sendo possível verificar as etapas e a sequência da análise das informações coletadas e tratadas durante a pesquisa. Além disso, há dois subitens: A visão do professor sobre o aluno surdo e O olhar do aluno surdo sobre a escola.

O capítulo 7 - PRODUTO - Guia Orientativo - SURDEZ: reflexões e possibilidades - disponibiliza o produto educacional do Mestrado e traz considerações importantes para o processo de inclusão, permitindo a participação de todos na compreensão da surdez. Além disso, torna pública a permanente necessidade de trabalhar essa temática.

Aproveito a trajetória deste trabalho para explicar ao leitor, com clareza, a autoria deste texto segundo Veiga-Neto (2014).

Não pretendo minimizar minha importância como autora desta pesquisa nem desobedecer às regras acadêmicas. No entanto, nessa condição de autoria busquei combinar um diálogo entre mim e o leitor.

Sobre isso, Veiga-Neto (2014) acrescenta:

Mas sempre é preciso ter alguns cuidados: poderá haver passagens em que o autor (único) está fazendo alguma referência a uma pesquisa que ele realizou com terceiros; nesse caso, deverá escrever “na pesquisa que eu realizei com fulano, nós encontramos os seguintes resultados”.

Pode haver, também, o caso em que um autor (único) quer fazer uma parceria com o leitor, quer trazê-lo para dentro do texto. Nesse caso, ele pode e até deve usar o “nós”. Vejamos três exemplos: “agora que nós chegamos até ao fim deste capítulo, passemos para

o capítulo seguinte”; “eu convido o leitor para nós passarmos às outras questões”; “passemos adiante”. (Veiga-Neto, 2014, p. 65)

Em síntese, ao aproximar, de forma única, elementos existentes neste trabalho, eu me configuro autora deste texto e, ao juntar práticas de discurso e não discursivas sofri influência dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse processo, sempre há uma mistura do que já foi colocado anteriormente, no qual novas ideias são criadas por tantos outros ou até mesmo por mim (Veiga-Neto, 2014).

Por fim, espera-se que esta dissertação torne disponíveis reflexões e questões acerca da surdez. Ressaltamos, ainda, que o trabalho não deseja ser a resposta definitiva para as inquietações e indagações presentes no âmbito educacional e destinadas à educação da pessoa surda, mas, somar com a evolução do processo ensino-aprendizagem de surdos, bem como incitar novas pesquisas.

1. CAPÍTULO 1 - PERCURSO E VIVÊNCIAS - Minha trajetória formativa e docente

A educação é uma experiência social. Assim, somos movidos, inevitavelmente, pelo desenvolvimento humano. Quando nos reconhecemos, começamos a nos responsabilizar pelo impacto coletivo. Gosto de me relacionar com as pessoas e descobrir seu papel dentro dos diversos espaços da sociedade. Acho que, durante um bom tempo, fui conduzida pela curiosidade e pela necessidade de desvendar os mistérios das relações. E, a escola me ajudou muito a compreender as diferenças e semelhanças humanas. Nesse sentido, vale a pena citar algumas informações pessoais, sobre mudanças que impactaram na minha formação e nas experiências vividas ao longo de 41 anos de vida.

Nasci em Rio Branco, capital do estado do Acre e, em 1990, aos 7 anos de idade, mudei-me para a cidade de Presidente Prudente/SP, uma mudança radical em meu contexto de vida, afinal, as cidades eram separadas por mais de 3.095 km e 3 estados. Esse traslado foi feito de carro. Um Del Rey cinza, 1987! Em Presidente Prudente, já uma cidade com melhor estrutura, tive a maior parte da minha formação, desde a Educação Infantil até o início do colegial (Ensino Médio).

Foram 10 anos de muita vida. Vida vivida, ensinada e compartilhada. Porém, no ano de 2000, quando iniciava o 3º ano do Ensino Médio, meus pais foram obrigados a aceitar uma nova proposta imposta pela empresa na qual trabalhavam na época. E lá fomos nós! Morar na cidade de Caraguatatuba, Litoral Norte de São Paulo. Foram 8 anos morando lá.

Finalizei o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública e, após o término dos estudos, ganhava dinheiro fazendo pequenos doces e bolos. Fiz cursinho pré-vestibular, nos anos de 2001 e 2002, até que em 2003, ingressei na faculdade. Entre 2006 e 2007, mudei-me para Ubatuba e morei por lá durante um ano, até que retornei para Caraguatatuba, onde tive a chance de fazer um curso técnico pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET/SP. Não tive condições de finalizar o curso, já que uma grande oportunidade de trabalho surgiu em 2008. Agora, continuo meu percurso e vivências a partir dessa ótica.

O movimento percorrido e relatado até o momento trouxe reflexões importantes para a minha pesquisa, uma vez que as mudanças ocorridas até o ano de 2008 demonstraram como o inesperado também pode acontecer na sala de aula e nas dificuldades de vivenciar uma nova prática.

Oriunda do ensino público, tive boas referências e aproveitei ao máximo a escola. Apesar desse percurso, não ingressei de imediato na universidade. Acho até que foi um acaso do destino!

Em 2003, aos 19 anos, ingressei no curso de Pedagogia. Confesso que foi um misto de sentimentos. Sem nenhuma experiência na área da educação, eu me deparei com colegas da faculdade que já eram professoras e coordenadoras há um bom tempo. Eu, ainda menina, me senti imatura diante de tantas experiências relatadas ao longo das aulas.

Sempre gostei de estudar. Todavia, a Pedagogia nunca foi meu sonho inicial de formação. Penso que fui seduzida pela educação e pela única oportunidade que tive na época. Ressalto que meu pai sempre valorizou o estudo e o conhecimento como eixo central para mudança de vida. Em suas palavras mantinha-se presente: “O conhecimento é a única coisa que não podem tirar de você”. Isso me lembra uma célebre frase do pensador e filósofo inglês Sir Francis Bacon (1561-1626) “*Conhecimento é poder*” (Gaerner, 1995, p. 222). Hoje, mais madura, analiso as palavras de meu pai como fonte de inspiração para minha trajetória até aqui. Afinal, tudo o que conquistei até hoje foi por meio do estudo e do conhecimento adquirido em meu percurso e vivências.

Talvez eu seja uma estranha criatura sonhadora, desejando me tornar uma filósofa, já que, segundo Gaerner (1995, p. 27) “A única coisa de que precisamos para nos tornarmos bons filósofos é a capacidade de nos admirarmos”.

Meu primeiro ano foi diferente e tentei me adaptar a esse novo contexto. Gostei do que ouvi, vivi e senti! Foram momentos de grande alegria. A formação em Pedagogia me mostrou um novo caminho de possibilidades. Acho que havia encontrado minha vocação. Durante minha graduação, duas disciplinas sempre me impactaram: Bases Psicológicas/Aprendizagem e Fundamentos da Educação Especial. Explico tal encantamento.

A disciplina Bases Psicológicas/Aprendizagem expressava a compreensão do processo de ensino aprendizagem e procurava aprofundar os estudos nas dificuldades de aprendizagem, possibilitando, assim, criar ferramentas e estratégias que poderiam melhorar os processos de ensino.

Entretanto, Fundamentos da Educação Especial atuava na ótica da educação inclusiva, discutindo a promoção dos direitos, a dignidade humana e, principalmente, o respeito às diferenças. Assim, ao longo dessa trajetória na graduação, vivenciei dificuldades e anseios pessoais que consolidaram minha vontade de seguir nessa área. Já formada, as dificuldades criavam um cenário de incertezas quanto à entrada no mercado de trabalho.

As disciplinas citadas têm relação direta com os fundamentos do pensamento de Vygotsky. As reflexões oportunizadas por esse autor permeiam meu trabalho e as análises realizadas ao longo da pesquisa. É importante compreender que esse autor se torna presente entre nós, com suas ideias e conceitos.

Nesse sentido, segundo Vygotsky (1998), a educação vai além do simples desenvolvimento das capacidades individuais, envolvendo, também, a manifestação histórica e o avanço da cultura humana da qual o indivíduo faz parte.

Partindo dessa premissa e da necessidade de me desenvolver acadêmica e profissionalmente, em 2006 iniciei uma Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Especial, em meio às dificuldades financeiras e à distância, pois eu estava morando em Ubatuba e fazendo a pós em São Sebastião. Retas e curvas separavam um novo sonho e recomeço. No mesmo ano, consegui meu primeiro emprego com carteira assinada. Fui trabalhar como instrutora na área de informática e administração em uma escola de qualificação profissional. Confesso que tive que estudar ainda mais para me adequar às exigências da empresa. Estava feliz? Momentaneamente! Porém, aos poucos, percebi que precisava retornar à pedagogia de alguma forma.

Em 2007, finalizei minha especialização e, logo em seguida ingressei no curso Técnico em Informática. Naquele ano, eu já havia retornado para a cidade de Caraguatatuba. Com isso, desejava utilizar as tecnologias em conjunto com a pedagogia e os aprendizados adquiridos até aquele momento. Mas, ao conhecer o CEFET/SP e toda sua história dentro do cenário

educacional, outra oportunidade surgiu em minha vida. Sim! Um concurso público na Rede Federal. Seria eu capaz de tamanha proeza? Havia me arriscado em outros concursos ao longo dos anos, mas sem sucesso.

Um dia, tomada pelo sentimento de frustração, questionei tudo e todos. Será que nada vai dar certo? Tantas tentativas e nenhuma oportunidade de melhoria? Então, em um ato de coragem, resolvi prestar o concurso. Três fases e muitas dificuldades permearam essa vaga. Uma vaga apenas para o cargo de Pedagogo. Nunca havia me dedicado tanto a uma missão. Estudei como nunca. Debrucei-me e fiquei em 2º lugar com diferença de apenas um ponto em relação ao primeiro colocado.

Nossa! Fiquei muito feliz pela colocação. No entanto, não fui chamada. Confesso que até esqueci e disse para mim mesma: já que o 1º colocado assumiu, não vão me chamar. A vida seguiu, como o curso de um rio. Sempre em frente! Até que, em abril de 2008, recebi uma ligação do CEFET/SP – UNED Cubatão me convocando para assumir a vaga. O inesperado aconteceu! Não estava preparada, mas o inesperado nos surpreende. Larguei tudo, família e amigos, e fui, com a cara e a coragem de uma sonhadora.

Com apenas 24 anos, tomei posse no serviço público federal e ofereci o melhor de mim. Ainda em 2008, o CEFET/SP se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nos anos iniciais de trabalho, eu me dediquei ao máximo e tive a experiência de ser coordenadora de curso e de ensino, respectivamente nos anos de 2010 a 2013 e de 2013 a 2016. Uma bagagem importante para o que estava por vir. Durante meu percurso profissional, sempre mantive o aprendizado como foco de alinhamento entre as diversas áreas de atuação. Ainda, com o anseio de estar na sala de aula, em 2010, prestei o processo seletivo da Prefeitura Municipal de Cubatão para a vaga de Professor de Educação Especial – Deficiência visual (Ensino Fundamental I e II). Fiquei durante um ano realizando esse trabalho, cuja experiência enriqueceu ainda mais minha formação e a reorganização do trabalho pedagógico. Além disso,

curso livres, eventos, oficinas, seminários, jornadas pedagógicas possibilitaram outras formas de significação e ressignificação na área da educação.

O aprendizado obtido com o trabalho realizado em 2010 como Professora de Educação Especial trouxe a contribuição do fazer pedagógico. O aprimoramento que acumulei ao longo desse trabalho provocou em mim a necessidade de observar melhor a minha própria prática. Nesse sentido, esse processo dialoga diretamente com a realização da pesquisa e do trabalho de dissertação como um todo.

Em 2014, tive a experiência de trabalhar no Serviço Social da Indústria no Estado de São Paulo - SESI Cubatão como instrutora de educação continuada, ministrando aulas no curso de informática básica para população de baixa renda e em contextos de vulnerabilidade social. Este trabalho foi transformador, pois me possibilitou, também, construir novas histórias e ampliar minha capacidade de enxergar o outro.

Sempre com meu vínculo no IFSP – Campus Cubatão, mantive o pé fincado no trabalho e, em paralelo com essa ocupação, dedicavam-me a outras funções, experiências e qualificações. Também nos anos de 2014, 2015 e 2016, atuei como tutora à distância nos Cursos Técnicos em Informática para Internet e Serviços Públicos pelo Programa da Rede E-Tec Brasil. Dando continuidade ao ano de 2016, pelo período de 8 meses trabalhei na Prefeitura Municipal de Itanhaém, exercendo a função de Professor de Educação Especial – Deficiência Intelectual (Ensino Fundamental I e II). Mais uma vez, estive permeando o espaço da sala de aula em conjunto com o trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Novamente e com relevância ímpar, o trabalho desenvolvido em 2016 foi de suma importância para potencializar minha vontade de pesquisar sobre a Educação Especial. O interesse em conhecer a surdez e a deficiência auditiva sempre manifestou o que se pode chamar de ‘vontade adormecida’ em conhecer esse assunto e toda a sua grandeza no cenário educacional.

Após findar um ciclo de trabalhos em 2016, iniciei o ano de 2017 como educadora no Programa Escola Total da Prefeitura Municipal de Santos - PMS, programa este instituído pela Lei 2.394/06 de 26 de maio de 2006. Entre idas e vindas e mudanças na concepção do programa junto à PMS, estive, até maio

de 2021, exercendo o cargo de Auxiliar de Classe e Educadora (Ensino Fundamental I e II) no processo de jornada ampliada pela Associação de Amor à Criança Arcanjo Rafael - ASACAR.

Também, fazendo parte do Programa Escola Total, eu estava vinculada ao Projeto Nossa Escola, isto é, escola aberta aos finais de semana, cujo objetivo era proporcionar aos alunos, familiares e moradores dos bairros próximos a oportunidade de desenvolver diversas atividades nas áreas de esporte, cultura, qualificação para o trabalho, meio ambiente e saúde. Tive a oportunidade de estar na Coordenação desse projeto nos anos de 2019 e 2020.

O ano de 2021 complementou uma etapa da minha vida. Iniciei uma especialização em Psicopedagogia. Deixei grandes histórias e iniciei um novo capítulo profissional e pessoal. Com a mudança de gestão no IFSP – Campus Cubatão, fui convidada, em abril de 2021, a ocupar a função de Diretora Adjunta de Apoio ao Ensino - DAE, cujo objetivo é executar as políticas educacionais no âmbito do Campus, adotando ações necessárias ao desenvolvimento e à melhoria do processo educativo, supervisionando as ações das coordenações que integram sua estrutura, articulando com as demais Diretorias e Coordenadorias de Cursos em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Grandes sonhos trazem grandes responsabilidades!

Nas palavras de Paulo Freire:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (Freire, 1996, p. 64)

Em face do inacabado e, na esperança de compreender e transformar o ensino e minha práxis, em agosto do mesmo ano ingressei no Mestrado Profissional em práticas docentes no Ensino Fundamental ofertado pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES.

1.1 Grandes reflexões

Trago, aqui, um sentimento de elucidar essas vivências apresentadas na minha trajetória. Observei que minha presença no mundo consciente e inacabada é proveniente da capacidade de permanente movimento. Nesse sentido, complemento minha história com situações que me trouxeram a capacidade de tomar decisões e enxergar os acontecimentos por uma nova perspectiva.

As indagações e inquietações que, por vezes, ficaram sem respostas despertaram em mim a necessidade de repensar a realidade vivenciada nos diversos espaços ao longo do meu percurso. Diante de tantas experiências e oportunidades apresentadas, cabem grandes reflexões. A trajetória aqui apresentada produz *flashes* de momentos marcantes e compartilhados sempre com a família.

Assim, retorno ao ano de 2018, ano da morte de meu pai, um divisor de águas, dentro de um processo de esperança, reconhecimento e entendimento espiritual. Perdi minha maior referência humana e, diante do fim de sua vida, me tornei alicerce. Conduzia, agora, uma família em luto, cercada de desamparo. Estamos longe de entender os processos da vida e os desafios que determinados acontecimentos produzem ao longo de nossa consciência afetiva.

Dessa perspectiva, é possível analisar a influência exercida pela tensão e resistência humana em aceitar o inconclusivo. Será a morte o fim? Confesso que ainda não vivi o luto literalmente e de forma visceral como deveria. Não sei, ao certo, se é assim que ele deveria ser vislumbrado. Diante da morte, permiti-me olhar as relações e as circunstâncias por uma ótica nunca concebida. Acredito que fui escolhida por uma força maior para acolher, conduzir e trazer meu pai momentaneamente à vida quando o mesmo, no banheiro de minha casa, estava paralisado e sucumbido. Num sopro de vida que ainda lhe restava, no hospital, ao final do dia, não resistiu à doença. Assim, cito trecho extraído do livro “Superando a dor da perda de quem você ama”, de padre Lício de Araújo Vale e Rodrigo Luiz dos Santos.

A morte não é nada

“A morte não é nada.
Eu somente passei
para o outro lado do Caminho.

Eu sou eu, vocês são vocês.
O que eu era para vocês,
eu continuarei sendo.

Me deem o nome
que vocês sempre me deram,
falem comigo
como vocês sempre fizeram.

Vocês continuam vivendo
no mundo das criaturas,
eu estou vivendo
no mundo do Criador.

Não utilizem um tom solene
ou triste, continuem a rir
daquilo que nos fazia rir juntos.

Rezem, sorriam, pensem em mim.
Rezem por mim.

Que meu nome seja pronunciado
como sempre foi,
sem ênfase de nenhum tipo.
Sem nenhum traço de sombra
ou tristeza.

A vida significa tudo
o que ela sempre significou,
o fio não foi cortado.
Porque eu estaria fora
de seus pensamentos,
agora que estou apenas fora
de suas vistas?

Eu não estou longe,
apenas estou
do outro lado do Caminho...

Você que aí ficou, siga em frente,
a vida continua, linda e bela
como sempre foi.”

Santo Agostinho

E a vida seguiu! Como o fluxo perfeito de uma cadeia, inalterada pelo tempo e espaço, apesar da perda e das nuances poderosas de uma presença

constante que só se tornou invisível aos meus olhos. Ela também nos ensina o poder da vida. E é nesse ciclo que a vida nos surpreende constantemente. Assim, em outubro de 2019, descobri que estava grávida! Um baita susto, já que me vi sozinha nessa empreitada. Mãe solo, não por opção, mas pelas circunstâncias apresentadas naquele momento. Meu filho nasceu em maio de 2020 quando nos encontrávamos em meio à pandemia do Coronavírus (COVID-19). O distanciamento social e a paralisação mundial trouxeram total isolamento para essa nova fase que vivia em minha vida. Afastada do trabalho e do contato físico, vivenciei a maternidade apenas com meus familiares mais próximos: mãe, irmãos, minha cunhada e sobrinha.

Durante o ano de 2020, a pandemia intensificou-se e todas as atividades habituais do dia a dia foram, mês a mês, sendo suspensas ou bloqueadas. Após meses de afastamento adquiridos pela licença maternidade, retomei minhas atividades laborais no mesmo ano. Esclareço, ainda, que, nesse período, eu estava trabalhando no IFSP e na jornada ampliada (PMS e ASACAR).

O ensino remoto emergencial chegou às escolas e potencializou o distanciamento entre professores e alunos, bem como os demais profissionais da educação. Ele foi adotado de forma temporária, nos diferentes níveis de ensino, a fim de não interromper as atividades escolares.

Com essas e outras situações relatadas até aqui, lembrei-me dos dizeres do meu pai de que somente o estudo poderia me possibilitar receber prontamente algumas confirmações ou afirmações acerca das dúvidas e insatisfações que o período apresentava. Assim, diante do sonho do meu pai e, por consequência, do meu, em agosto de 2021, ingressei no Mestrado. Seria esse espaço a possibilidade de responder a tantas indagações? Pensando em meu problema de pesquisa: *Como tem se dado a comunicação em Libras entre docentes e alunos surdos na sala de aula inclusiva do Ensino Fundamental?* Acredito que ele não só conseguiria responder, como a resposta seria de grande ajuda em minha práxis.

Cabe ressaltar que o processo pandêmico findou em dezembro de 2021, mas não em sua totalidade, uma vez que a contaminação, em escala menor, permeou o início do ano seguinte. Por isso, no ano de 2022, a retomada das

atividades como um todo foi realizada por etapas até atingir 100% das atividades presenciais escolares.

Diante disso, e a fim de compreender como esses elementos podem estar relacionados com a reorganização do trabalho pedagógico, Rosita Elder (2014) ressalta:

A educação é um fenômeno específico da espécie humana e nos permite distinguir entre o modo histórico e cultural de existir dos seres humanos do modo natural de existir dos outros seres vivos. Caracteriza-se como processo global por meio do qual os indivíduos, em interações contínuas e dialéticas com o mundo em que vivem, desenvolvem suas capacidades intelectuais, relacionais, motoras, afetivas, éticas, estéticas, religiosas, etc. Graças à educação, os indivíduos são transformados em sujeitos sociais que, em suas relações com o mundo, constroem história e cultura. (Carvalho, 2014, p.73)

Ainda dentro das observações da pandemia, preciso contextualizar melhor algumas questões. Transporte uma combinação de dificuldades e esperança. Tudo foi inesperado! O colapso se tornou provável e tudo estava em questão. A partir da análise da minha experiência de vida e da minha práxis, percebi que, apesar dos esforços adotados nesse período, eles não foram suficientes para desencadear ações de reestruturação curricular, políticas públicas inclusivas e de formação docente.

Entre 2020 e 2021, vi-me realizando trabalhos em modalidades de ensino diferentes, mas, ao mesmo tempo, convergentes. Os alunos atendidos por mim no Ensino Fundamental seriam também por mim recebidos no Ensino Médio. Dessa forma, o processo de escolarização e permanência desses alunos significaria um grande desafio durante a pandemia. Nesse sentido, concluído o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), ciclo do fundamental que antecipa o ensino médio, o aluno iniciaria uma nova fase em seu processo de estudos. Partindo dessa premissa, faz-se necessário dialogar com a Educação Básica citadas nesse contexto.

As escolas municipais de Cubatão são mantidas pela Prefeitura Municipal de Cubatão - PMC e administradas pela Secretaria de Educação, cuja atribuição é definir a Política Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes estabelecidas na legislação municipal, estadual e federal pertinente, assegurando o ensino público de qualidade e a democratização da

Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nesse sentido, acompanha, controla e avalia a educação, desenvolvendo a política de capacitação e de formação permanente do educador. Além disso, contribui para a garantia da qualidade de ensino, elaborando e executando programas e projetos educacionais. Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito na escola pública tem por objetivo a formação básica do cidadão.

A inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Cubatão disponibiliza profissionais diversos, incluindo o apoio do professor de AEE, intérprete de Libras e espaços, como a sala de recurso e atendimentos no contra turno. As ações destinadas para esses alunos reforçam o compromisso com a inclusão e potencializam a necessidade do repensar pedagógico dentro das práticas e concepções de direitos humanos, que reconhecem as diferenças e a participação dos sujeitos como valores indissociáveis. Dessa forma e sob tal complexidade, Baptista ressalta o desafio para a educação:

A educação pode ser considerada como um dos mais importantes e poderosos agentes do processo civilizatório, encarregada de promover o conhecimento, transmitir experiências e produzir novas visões de mundo e de comportamento. Não se trata, penso eu, de uma experiência passiva, mas revolucionária, fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, comprometida com um pensamento crítico que não se conforma com o já dito e já sabido, ao contrário, rompe com ele, desconstrói paradigmas, desmancha preconceitos, busca novos horizontes, inventa-os. (Baptista, 2015, p. 39)

Todavia, o IFSP com finalidade e objetivo de oferecer, estimular, apoiar processos educativos e o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade, oferece cursos nas diferentes modalidades de ensino. Dentre eles, o Médio Integrado, Técnico Concomitante e Subsequente, Tecnólogos, Bacharelados e Licenciaturas. Assim, o tripé ensino, pesquisa e extensão constitui-se atividade indissociável, com elementos fundamentais para a formação cidadã nessa instituição.

Referindo-se rapidamente ao Ensino Médio Integrado, trago Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de

executar e a ação de pensar, dirigir e planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 85)

Nossos alunos são, em sua grande maioria, oriundos do Ensino Fundamental. E, de acordo com a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, o ingresso da Pessoa com Deficiência - PCD no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio manteve-se inalterado nos anos de 2020 e 2021, apesar do cenário pandêmico existente nos anos citados.

Assim, o aluno PCD tem seu acesso garantido, porém sua permanência, comunicação, identidade, individualidade e a construção da sua inclusão permeiam ainda o cenário de dificuldades, abandono e reafirmações constantes.

Foi crucial, nesse sentido, observar o diálogo entre os vários atores que permeiam o desenvolvimento da escolarização da pessoa surda, bem como todo o seu processo histórico dentro da comunidade surda. O professor do ensino regular, o intérprete de Libras, a escola e a família mediam a relação de sucesso e fracasso desse aluno.

Tal constatação se aproxima das palavras de Mantoan (2011):

Em síntese, a inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis como cidadãos, educadores, pais. Precisamos sair das tempestades, destes tempos conturbados, perigosos, e a *grande virada* é decisiva. (Mantoan, 2011, p. 40)

Elucidar as dificuldades apresentadas pelos alunos no período pandêmico, assim como pelos professores, intérpretes e demais profissionais da educação demonstrou a urgência de perceber a fragilidade humana no âmbito escolar.

Por todas essas razões, e na observação de que o processo pandêmico me proporcionou, a orientação torna-se um caminho possível para auxiliar as relações entre: Professor - Aluno - Intérprete de Libras. Interessa-me abordar, como produto, um Guia Orientativo: Surdez - reflexões e possibilidades, aos

docentes e demais profissionais das escolas da rede Municipal de Cubatão. Os desdobramentos desse guia serão posteriormente transformados em um Projeto de Extensão dentro do IFSP - Campus Cubatão.

O guia prevê orientação básica à comunidade, especialmente para nossos alunos de Licenciatura em Matemática e Letras que, naturalmente, poderão gerar mudanças em sua atuação junto aos alunos do Ensino Fundamental, com deficiência auditiva ou surdez. Poderão, também, conhecer suas histórias e narrativas surdas e identificar os elementos mais significativos do processo de escolarização da pessoa surda. Refletir sobre essa transição escolar é uma tarefa apaixonante, mas desafiadora, uma vez que a educação está em constante transformação.

Pensando nesse processo, retomo o meu ingresso no Mestrado em agosto de 2021. O desenvolvimento proporcionado no programa e o aprofundamento que essa nova etapa acadêmica estabeleceu têm sido de grande valia para minha prática educativa. O trajeto por mim idealizado permeou todas as disciplinas disponibilizadas no percurso do Mestrado e, cursadas por mim dentro da estrutura curricular. Por sua vez, a produção dos *papers* de cada disciplina, me impulsionou a sonhar e ultrapassar os desafios apresentados na história da educação e inclusão.

A missão do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental vai ao encontro das minhas percepções e anseios: formar profissionais da educação do Ensino Fundamental pesquisadores, críticos, éticos, com sólido conhecimento científico, comprometidos com uma educação de qualidade e com a construção e reconstrução de práticas docentes que promovam o pleno exercício da cidadania, a inclusão social e a qualidade de vida dos habitantes da Região Metropolitana da Baixada Santista².

Corroborando com essa ideia, em julho de 2022, houve a oportunidade de submeter e levar minha pesquisa de Mestrado em seu estágio inicial, intitulada “A educação dos surdos e o uso da língua brasileira de sinais (Libras) na prática docente no ensino fundamental”³ para o Congresso Luso Brasileiro de Educação Inclusiva - CONLUBRA, na Universidade do Minho, Campus de Gualtar, em Braga - Portugal. Sob minha autoria, em parceria com as colegas

² Missão do Programa de Mestrado Profissional - UNIMES. Fonte: <https://l1nq.com/U8hBZ>

³ Trabalho disponibilizado na íntegra: <https://encr.pw/cEbJU>

Giselle Nascimento Dias e Luíza Nascimento Dias Torres e minha orientadora Abigail Malavasi, tive a experiência de apresentar minha primeira comunicação oral em um evento internacional.

Espaço de diálogo e reflexões, o CONLUBRA aprofundou os caminhos da inclusão e fundamentou políticas públicas. Ainda no mesmo evento, fui coautora de mais uma apresentação oral com Luíza Nascimento Dias Torres e Abigail Malavasi, intitulada: “A importância da formação continuada para práticas de educação inclusiva”⁴, de autoria da amiga e também mestrande Giselle Nascimento Dias. Depois desse evento, novas perspectivas trouxeram provocações acerca da minha prática e análise crítica no contexto escolar, no qual me encontro inserida.

Além disso, essa experiência trouxe também novas referências junto ao trabalho de Mestrado em desenvolvimento. Ampliou o arcabouço teórico e fundamentou as discussões acerca da pesquisa proposta.

Através das representações ainda vivenciadas por mim e das disciplinas cursadas, agora como aluna ouvinte, senti-me mobilizada pelo desejo de promover ações possíveis, em diferentes níveis, na transformação e nas discussões de propostas para uma escola inclusiva. Nesse contexto, concreto e de forma provocativa, em conjunto com as amigas e mestrandas Camila Peres Terra e Giselle Nascimento Dias, em fevereiro de 2023, participamos do VII Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e do X Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - Política e Gestão da educação: temas críticos no espaço Ibero-Americano, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal⁵, com a apresentação oral “Terceirização X Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo: É possível inclusão escolar na perspectiva dos direitos humanos?”. Após o evento, decorreram atividades pós-congresso, na Universidade de Aveiro - Portugal.

Compreendo que esses eventos se constituem em um espaço científico para a socialização de estudos e pesquisas e que a participação *in loco* promoveu novas perspectivas e grandes aprendizados. A vivência e a investigação são desafios presentes nas práticas docentes.

⁴ Trabalho disponibilizado na íntegra: <https://encr.pw/cEbJU>

⁵ Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/events/vii-ciapae-x-clbpae>

Acrescento, ainda, que, desde agosto de 2022, estive à frente da representatividade estudantil do Mestrado. Tive a permissão e a concordância do Coordenador, professor Gerson Tenório, de permear muitos espaços, conviver com os docentes de maneira mais intensa e observar os ambientes administrativos, a fim de auxiliar os colegas mestrados em sua caminhada acadêmica. Esse lugar de convivência, aprendizado e trocas é, sem dúvida, o maior espaço de pertencimento humano.

Por fim, provoco aqui a necessidade do repensar pedagógico e, também, da indispensável e constante melhoria da práxis em conjunto com tantos outros profissionais que acreditam na política da educação especial, dentro da perspectiva inclusiva.

2. CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, é importante destacar o caminho teórico deste trabalho. Nesse sentido, como base para esta pesquisa, a teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky contribuiu para o desenvolvimento desse trabalho e para a elaboração do produto educacional.

Nascido em Orsha, uma cidade da Bielorrússia, no final do século XIX, durante o Império Russo, faleceu aos 37 anos de idade devido à tuberculose. Apesar de sua morte precoce, deixou um legado valioso com mais de cem trabalhos científicos.

Apesar de ter se formado em Direito, Vygotsky explorou também os campos da Medicina, Psicologia, História, Literatura e Filosofia em busca de uma formação interdisciplinar crucial para suas ideias, que combinavam a biologia corporal com a filosofia, a literatura e a psicologia da mente (Oliveira, 1993).

Lev Vygotsky foi um psicólogo e professor judeu russo que desenvolveu a teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem também é conhecida como Psicologia Interacionista Sociocultural, Psicologia Sociointeracionista ou Teoria Histórico-Social. Ele foi pioneiro ao destacar que a cultura influencia o desenvolvimento cognitivo humano através da atividade mental, promovida pela interação com parceiros sociais e mediada pela linguagem (Rego, 2014). Nesse sentido, a linguagem é a ferramenta que torna o indivíduo verdadeiramente humano.

A teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky (2001), considera a interação, a linguagem, o contexto histórico do indivíduo, as características individuais, as experiências vividas, os aspectos biológicos e as condições materiais como fundamentais para o desenvolvimento humano. Todos esses elementos se apresentam ao longo da dissertação e ganham destaque na análise e discussão dos dados disponibilizados pela pesquisa.

Segundo o autor, o ser humano possui, desde o nascimento, habilidades e capacidades humanas inatas para aprender a construir a cultura e transmiti-la às gerações futuras, visto que é um ser histórico e cultural (Ferreira e Schlickmann, 2022)

De acordo com Vygotsky (2007), o processo de aprendizado de um indivíduo não pode ser separado do contexto histórico, social e cultural em que ele está inserido. Para adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e construir a sua própria identidade, o ser humano precisa interagir com outros membros da sociedade, com o ambiente ao seu redor e com a cultura em que está inserido.

Diante do exposto, o autor enfatiza que as relações sociais podem ser uma fonte de aprendizado através da mediação, que é a intervenção que ocorre entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento.

O teórico foi essencial para a pesquisa apresentada, uma vez que oportunizou instrumentos criados ao longo da história da humanidade, que moldaram a forma como a sociedade se organiza e o nível de desenvolvimento cultural alcançado.

Ainda conforme Vygotsky (2007), o que aparentemente é algo individual em cada pessoa na verdade é fruto da construção de sua relação com o outro, que é um coletivo veiculado pela cultura. A interação por meio da linguagem, da língua e dos símbolos escolhidos como metáforas é essencial para a mediação entre o indivíduo e a cultura.

Dentro dessa ótica, o autor elaborou a teoria histórico-cultural, que explora como os seres humanos constroem o conhecimento do mundo, destacando os processos mentais superiores⁶, como a percepção, a resolução de problemas, a tomada de decisões, o processamento de informações e a compreensão. Neste cenário, o construtivismo é essencial, pois se trata da capacidade do indivíduo de interpretar e representar o mundo, indo além de simplesmente reagir a ele (Moreira, 1999).

Quando nos deparamos com uma criança surda como foco da educação, precisamos lidar não apenas com a surdez em si, mas também com os conflitos que surgem na criança surda ao ingressar na vida. Suas interações com o ambiente ao seu redor seguem um curso diferente das pessoas ouvintes.

A esse respeito, Vygotsky (2022) acrescenta:

⁶ Processos tipicamente humanos.

Toda a diferença reside no fato de que, em alguns casos (de cegueira e de surdez), um órgão da percepção (um analisador) é substituído por outro; entretanto, o próprio conteúdo qualitativo da reação continua sendo o mesmo, da mesma forma que todo o mecanismo de sua formação. Em outras palavras, a conduta do cego e do surdo, do ponto de vista psicológico e pedagógico, pode ser igualada totalmente à da criança normal; a educação do cego e do surdo, em princípio, não se diferencia em nada da educação da criança normal. A conduta do homem, por si mesma, como um conjunto de reações, nesse caso, permanece inalterada. O cego e o surdo estão aptos para a plenitude da conduta humana, isto é, para a vida ativa. Toda a particularidade em sua educação limita-se apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das ligações condicionadas. Repito uma vez mais: o princípio e o mecanismo psicológico da educação aqui são os mesmos que na criança normal. (Vygotsky, 2022, p. 188)⁷

Vale evidenciar que a Teoria Histórico Cultural e as próprias formulações de Vygotsky eram revistas por ele e reformuladas constantemente. Nos textos de 1924, por exemplo, o russo apontava a oralização de surdos como melhor alternativa, ao passo que nos textos a partir de 1925 ele considera a exploração da visualidade e o uso de sinais como elementos essenciais para educar os surdos (Vygotsky, 2022).

Sob esse prisma, segundo Nascimento (2023), um dos fatores que influenciaram nessa reformulação de Vygotsky foram os trabalhos de Ivan A. Sokolyansky, considerado pai da pedagogia para surdos e surdocegos na Rússia.

Vigotski (1998) destaca em seu livro "Pensamento e Linguagem" a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento. Ele argumenta que é por meio da linguagem que o indivíduo pode transcender do concreto para o abstrato, do real para o simbólico, possibilitando a criação de representações do mundo. A linguagem, sendo construída socialmente, carrega consigo todas as influências e produções da sociedade.

Em síntese, a teoria de Vygotsky parece ser inovadora perante o mundo atual, mas, na verdade, busca valorizar as capacidades humanas mais importantes: a criatividade, a autonomia e a atuação como sujeito ativo, e não como mero objeto a ser moldado. É um equívoco separar a educação da vida cotidiana, pois para ser efetiva, a educação deve ser transformadora,

⁷ A palavra normal no contexto russo tinha uma ligação com o campo da defectologia. Vygotsky, em suas investigações sobre a defectologia, traz uma nova perspectiva para entender a aprendizagem e o desenvolvimento de indivíduos com deficiência.

promovendo o respeito pela diversidade e evitando a padronização que torna todos iguais.

Por fim, e não menos importante, faz-se necessário apresentar outros autores que trazem contribuições fundamentais para as reflexões propostas neste trabalho. Foram utilizados como base para essa construção, os seguintes estudos: Carvalho (2007, 2014), Fernandes (1998, 2003, 2006, 2012), Goldfeld (2002), Hall (2011), Sá (2006), Sacks (2010), Salles (2004), Skliar (1997, 2016), Soares (2014), Strobel (2007, 2008a, 2008b, 2009), Perlin (2014, 2016), Quadros (1997, 2004, 2014), Wrigley (1996), que abordam a educação de surdos, assim como práticas escolares no contexto das políticas educacionais inclusivas.

Sob esse prisma e, somando-se à reflexão realizada a partir dos autores citados, o arcabouço teórico disponibilizado por eles, bem como a leitura a partir de suas bibliografias me deram a capacidade de produzir algo novo.

Assim, seguem as contribuições e considerações apresentadas pelos principais autores utilizados nesta dissertação.

Rosita Edler Carvalho (2007, 2014), pedagoga, psicóloga, mestre em políticas públicas e psicologia, doutora em educação, apresenta uma série de textos e obras sobre educação inclusiva, no qual aborda diferentes aspectos do tema. Rosita destaca a importância de esclarecer os conceitos e práticas relacionados à educação inclusiva, pois a diversidade de ideias nesse campo pode gerar confusão e dificuldades na implantação de políticas inclusivas. Dessa forma, a autora busca esclarecer os diferentes aspectos da educação inclusiva para superar dúvidas e resistências por parte dos professores

Rosita também defende a inclusão da pessoa com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem, desde que sejam criadas as condições necessárias para que isso aconteça de forma efetiva, respeitando as diferenças e proporcionando condições de desenvolvimento. Ela é contra projetos e práticas que se dizem inclusivas, mas que na realidade acabam excluindo os alunos.

A autora enfatiza a importância de mudar não apenas os discursos sobre educação inclusiva, mas também de intervir no dia a dia da escola, nas práticas pedagógicas, nas relações entre escola, família e comunidade, na

formação dos professores e em suas condições de trabalho. Essa análise proposta por Rosita traz grandes reflexões acerca da inclusão e de suas possibilidades. Sua produção bibliográfica sobre a realidade educacional brasileira auxiliou esta pesquisa a entender melhor as políticas inclusivas para a pessoa surda.

Sueli de Fátima Fernandes (1998, 2003, 2006, 2012), linguista, pesquisadora, mestre e doutora em linguística, atua na área da educação de surdos desde 1993, com vasta experiência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Pesquisa e discute a Educação bilíngue para Surdos, Estudos Surdos e Letramento e o Ensino de português como segunda língua (L2) para surdos. Além disso, é autora de diversos livros nas áreas da educação especial, educação de surdos, ensino de Libras e ensino de português escrito como segunda língua (L2).

A autora sugere novas abordagens para promover a inclusão educacional de pessoas surdas, levando em consideração as transformações estruturais que ocorreram desde a década de 1980. Além disso, luta pela garantia e o respeito aos direitos e a implementação de políticas que promovam a identidade dessa importante parcela da população, que é considerada uma minoria linguística no cenário nacional.

Sua colaboração a respeito do letramento na educação do surdo representa um marco transformador para o movimento da inclusão social da pessoa com deficiência.

Márcia Goldfeld (2002), por sua vez, é fonoaudióloga, professora, mestre em psicologia e doutora em fonoaudiologia. Seu trabalho foi desenvolvido na área de fonoaudiologia, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, bilinguismo e aquisição de linguagem.

A autora apresenta em seus trabalhos seu trabalho uma análise crítica e teórica das diversas abordagens terapêuticas e educacionais, destacando a importância da língua de sinais e os aspectos da cognição dos surdos.

Stuart Hall (2011) foi um sociólogo e teórico cultural jamaicano que viveu e trabalhou na Inglaterra. Suas ideias abordam questões relacionadas à hegemonia e cultura. Ele enfatiza o papel da linguagem como um instrumento de poder nas estruturas políticas, econômicas e sociais. Hall enxerga a cultura

como um espaço de ação e intervenção social crítica, onde as relações de poder estão em constante negociação e transformação.

O autor salienta a relevância fundamental da cultura na interpretação da realidade e dos comportamentos humanos, destacando também como a cultura é usada para moldar e aprimorar nossa compreensão, explicação e paradigmas teóricos sobre o mundo em que estamos inseridos.

Nídia Regina Limeira de Sá (2006), psicóloga e doutora em educação, é reconhecida por suas obras dedicadas às pesquisas sobre a surdez e a pessoa surda. A autora explora em suas obras, fatores que influenciam e moldam a história, a cultura e a educação dos surdos. Nesse sentido, enfatiza que o conceito de surdez é algo em constante transformação ao longo da história.

Sá (2006) propõe a extensão de novas interpretações e outras maneiras de se compreender a vida em sociedade da pessoa surda. Entende que é hora de contribuir para mudar muitas das significações e práticas que a sociedade ao longo da história gerou.

Oliver Wolf Sacks (2010) foi um professor de neurologia e psiquiatria, autor e químico de origem anglo-americana nascido em Londres. Sua contribuição ao discutir a trajetória dos surdos levanta questões cruciais. Além disso, o autor amplia o debate ao relacioná-lo com a luta das minorias discriminadas, questionando de que forma a educação pode contribuir para a inclusão e valorização de grupos marginalizados.

O autor não quer apenas mostrar a realidade daqueles que não podem ouvir. Mas, acompanhar suas histórias, seus desafios e suas batalhas no dia a dia de uma maneira completamente nova.

Carlos Bernardo Skliar (1997, 2016) é argentino, graduado e especialista em Fonoaudiologia, doutor em Ciências Humanas e pós-doutor em Educação Especial. Tem se concentrado em questões relacionadas à inclusão, diversidade, identidade, e ao outro, com foco especial nos aspectos socioculturais e históricos.

Pesquisador na área da Educação Especial, Skliar foca especialmente na surdez. Sua abordagem se baseia em um conceito sócio-antropológico e histórico-cultural, e ele dedicou-se a investigar o processo educativo na Educação Inclusiva.

Suas considerações colaboram verdadeiramente para entendermos e acolhermos a diversidade que nos cerca. Segundo o autor, é preciso ir além do simples ato de incluir e buscar compreender e valorizar as diferenças de forma genuína, para que possamos construir relações mais autênticas e enriquecedoras.

Heloísa Maria Moreira Lima Salles (2004) atua na área de Linguística, sob a perspectiva da Teoria Gerativa, explorando de forma mais detalhada os seguintes tópicos: a sintaxe de complementos e preposições, com foco especial nas línguas românicas e germânicas, na Língua Brasileira de Sinais, na aquisição do português como segunda língua (L2) e no bilinguismo no contexto dos surdos.

Suas obras reforçam a articulação e diversos esforços para a educação dos surdos no Brasil. Considera necessário a luta pelo desenvolvimento acadêmico da pessoa surda e a valorização de sua condição multicultural. Também considera que a aquisição da linguagem em surdos é um processo influenciado tanto por fatores biológicos quanto psicossociais. Tais apontamentos ficam evidentes no decorrer desse trabalho.

Maria Aparecida Leite Soares (2014) é pedagoga, professora, mestre em distúrbios da comunicação e doutora em educação. Seus trabalhos na área da educação tiveram ênfase nos seguintes temas: educação especial, educação escolar, educação inclusiva, educação de surdos e inclusão escolar.

A autora investiga as razões pelas quais os professores priorizam a aprendizagem de disciplinas escolares em alunos considerados "normais", deixando em segundo plano os alunos surdos. A autora também, analisa diferentes práticas educacionais para surdos, refletindo sobre as propostas educacionais europeias e brasileiras, focando especialmente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Brasil, uma instituição pública estatal de grande importância no século XX e ainda relevante na atualidade para a educação de surdos.

A autora Karin Strobel (2007, 2008a, 2008b, 2009), nasceu ouvinte e devido a uso contínuo de medicamentos, perdeu a audição. É surda profunda. Sua luta e engajamento político junto a pessoa com surdez trouxe importantes contribuições para a construção dos capítulos desse trabalho.

Sua obra é valiosa para a temática apresentada, explorando reflexões teóricas e questões instigantes. A autora aprofunda tópicos cruciais e amplamente debatidos atualmente, como inclusão, formação da identidade surda, acessibilidade e educação para surdos. Todo o seu trabalho é pautado sob a perspectiva de indivíduos surdos, proporcionando um convite para entender melhor a cultura surda e repensar nossas percepções e conceitos sobre surdez e sua diversidade.

Gládis Perlin (2014, 2016), professora, pesquisadora, é a primeira surda a obter título de doutora no Brasil. Sua surdez advém do resultado de uma meningite que teve na infância.

A autora explora o fenômeno da surdez, as pessoas surdas, suas comunidades e culturas, e mergulha em um mundo diversificado, repleto de paradoxos, influenciado por inúmeros fatores, sejam eles relacionados à surdez ou não. A autora também estuda as diversas identidades compartilhadas entre as pessoas surdas. Suas contribuições enriqueceram o trabalho e a pesquisa desenvolvida ao longo dessa dissertação.

Ronice Müller de Quadros (1997, 2004, 2014), é professora, pesquisadora e doutorado em Linguística. É filha de pais surdos, convivendo na comunidade uma vida inteira. Se destaca em temas como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), aquisição da língua de sinais (L1), bilinguismo bimodal⁸, línguas de herança, educação de surdos e tradução e interpretação de língua de sinais.

Suas obras nos brindam com discussões dedicadas à surdez e a Libras. Ela se dedica a defender os direitos da comunidade surda. Seus estudos estão focados na gramática e na aprendizagem de Libras por crianças surdas e ouvintes. Neste processo de reflexão apresentado por Quadros, nos deparamos com elementos que estimulam a prática de desconstrução, uma vez que a autora busca romper com a divisão entre surdo e ouvinte.

Owen Wrigley (1996), ativista britânico aborda em seu livro *Política da Surdez (The politics of the deafness)* uma perspectiva pós-moderna na exploração da identidade surda e sua interação com a cultura auditiva predominante que historicamente excluiu as pessoas surdas. Wrigley, desafia

⁸ Caracterizam-se como bilíngues bimodais, os ouvintes filhos de pais surdos (codas) que têm no ambiente familiar o contato com as duas línguas desde a mais tenra idade.

as concepções tradicionais sobre a surdez como uma deficiência física, trazendo à tona sua experiência na comunidade surda tailandesa para ilustrar seu argumento. Ao destacar as possibilidades linguísticas que surgem da comunicação visual instantânea no ciberespaço, o autor questiona a ideia convencional de linguagem como algo dependente do som e estruturado de forma linear.

Assim, para consolidar nossa intenção nesses estudos, devido à sua natureza antropológica, os autores supracitados tiveram relevante contribuição para o trabalho proposto, uma vez que reforçam a importância da língua como criação de significados e representações sobre o outro.

Nesse sentido, os capítulos a seguir abordam questões acerca da surdez e fornecem conhecimentos pertinentes sobre a pesquisa apresentada.

3. CAPÍTULO 3 – SURDEZ: um breve relato histórico

“[...] a história sempre nos faz refletir e entender os fatos atuais, que o presente não está deslocado do passado, que a trajetória é importante para ser vista como um processo”. (Honora; Fizanco, 2009, p. 15)

O tema surdez envolve inevitavelmente abordar a diferença e a sensação de estranheza que ela provoca em nós. A sensação de estranheza surge ao nos depararmos com um universo desconhecido, um universo visual e espacial que nos intriga e nos atrai, mas ao mesmo tempo nos causa desconforto e nos afasta (Dalcin, 2005).

Ao longo da história os surdos foram vítimas de múltiplas concepções, algumas das quais reforçavam a rejeição e a discriminação partindo de um ideal biológico. Dentro desta ótica, Oliveira Lima e Ruckert (2020) apresentam uma relação histórica importante a ser conhecida:

Na fase inicial do surgimento do homem, quando a língua não era um fator de exclusão, as pessoas Surdas eram válidas e capazes de auxiliar nas tarefas da sociedade da época, mantendo suas relações através de gestos, o que destaca a naturalidade das comunicações manuais. (Oliveira Lima; Ruckert, 2020, p. 2).

Desde a Grécia antiga e por quase toda a história, os surdos foram vistos como seres com pouca ou quase nenhuma relevância para a sociedade (Strobel, 2009). Os espartanos eram conhecidos por suas brutais práticas e pelas terríveis atrocidades que cometiam contra os surdos. Reservavam a mesma morte dada aos denominados retardados⁹ ou deformados da época. Infelizmente, a criança era asfixiada, ou tinha sua garganta cortada, ou, ainda, era jogada do precipício. Tal crueldade era realizada, uma vez que a sociedade não poderia esperar nada dessa criança.

Aristóteles, no século IV A.C, já falava sobre a impossibilidade de surdos serem considerados humanos, pelo fato de não utilizarem linguagem oral (Moura, 2000). Essa representação se perpetuou durante um longo tempo na história da humanidade.

Para o Egito e a Pérsia, os surdos eram “*criaturas*” privilegiadas, apresentadas pelos deuses, para que houvesse comunicação em segredo com outros deuses. Havia um sentimento de proteção e adoração (Strobel, 2008b).

⁹ Termo utilizado a criança deficiente, indicando possuir alguma limitação ou anormalidade.

Alguns filósofos da Idade Antiga como: Hipócrates, Heródoto, Sócrates e também Aristóteles tinham concepções e suposições acerca do surdo: ora seres castigados pelos deuses, ora destituídos de pensamento, pois não falavam. Traziam o conceito de surdo-mudo em suas passagens ao falarem da pessoa surda no contexto filosófico (Perello; Tortosa, 1978, p. 5).

Na Idade Média, os surdos eram tratados como indignos, sujeitos estranhos e, até mesmo, objetos de curiosidade perante a sociedade. Muitos eram imersos nas fogueiras e, por serem incapazes de confessar seus pecados, eram proibidos de receber a comunhão. Além disso, as leis da época proibiam os surdos de receberem heranças e de terem plenos direitos como cidadãos (Strobel, 2009).

A respeito das falas apresentadas, Fernandes (2012) sinaliza:

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem. (Fernandes, 2012, p. 20)

É possível notar, no decorrer da história, que a rejeição e a discriminação eram marcas que as pessoas surdas carregavam. O nascimento de uma criança surda causava infelicidade, além de protagonizar uma desventura familiar. Adicionalmente a isso, a história ressalta que os indivíduos nascidos surdos-mudos eram desprovidos de sensatez e, por natureza, incapazes de raciocinar. Corroborando com essa ideia, Goldfeld (2002) afirma que:

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas os aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitizadas, e por isso eram abandonadas e sacrificadas. [...]. (Goldfeld, 2002, p.27)

Na Idade Moderna, iniciaram-se os primeiros movimentos para se educarem os surdos. Girolamo Cardano (1501 - 1576), médico e filósofo, desenvolveu estudos sobre o ouvido e reconheceu a habilidade do surdo para o pensamento e desenvolvimento da aprendizagem. Utilizou sinais e a escrita como forma de instruir o surdo-mudo. Cardano foi considerado um dos precursores na educação dos surdos. Segundo Soares (2014, p.17), “foi a

partir desses estudos que Cardano teria afirmado que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento e, por isso, a mudez não se constitui em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento.”

No decorrer dessa época, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1510 - 1584) organizou a primeira escola para surdos na Espanha. Como recurso, León utilizava a datilologia, a escrita e a oralização. Posteriormente, constituiu a escola para professores surdos. Cabe ressaltar que, no século XV, a educação dos surdos era possibilitada pelos religiosos e centralizada nos nobres. Honora (2014) agrega alguns elementos relacionados à promoção desse ensino e reforça a participação de León nesse processo:

[...] O primeiro deles foi o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, espanhol, que criou, juntamente com dois surdos espanhóis que foram morar no mosteiro, o primeiro alfabeto manual que temos na história. [...] teve inúmeros alunos com surdez e seu trabalho foi reconhecido em toda Europa por ter alunos com conhecimento em Matemática, História e Filosofia. [...] é considerado o primeiro educador de surdos da história. (Honora, 2014, p. 51)

Ainda na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579 - 1623) iniciou a educação de surdos por meio de sinais, treinamento da fala e o uso do alfabeto (datilologia) como sistema de representações (Duarte *et al.*, 2013).

Por sua vez, John Bulwer (1614 - 1684) enunciava que a língua de sinais era universal e que por meio dela era possível expressar os mesmos conceitos da língua oral (Strobel, 2008).

Jacob Rodrigues Pereira (1715 - 1780), educador de surdos, foi considerado o primeiro professor de surdos na França. Utilizava o alfabeto manual como método de ensino da fala, porém nunca divulgou seus estudos publicamente. As informações sobre seus métodos são conhecidas apenas através dos relatos de seus alunos e de alguns documentos preservados pela família (Strobel, 2008).

Na Alemanha, Samuel Heinicke (1729 - 1790), mais conhecido como o “Pai do método Alemão”, foi o precursor das bases da filosofia oralista, em que a grandeza era atribuída somente à fala. Em Leipzig, no ano de 1778, fundou a primeira escola de oralismo puro (Luchese, 2016).

Nesse mergulho histórico, uma das figuras mais importantes para a educação dos surdos foi o abade Charles Michel de L'Épée (1712 - 1789).

Denominado o “Pai dos surdos”, ele manteve contato com surdos humildes, carentes e marginalizados, a fim de aprender o processo de comunicação, dando início aos primeiros estudos sobre a língua de sinais. Utilizou a combinação de língua de sinais e da gramática francesa, nomeada: *sinais metódicos*. L’Epée instituiu a primeira escola pública para surdos: “Instituto para jovens surdos e mudos de Paris” (Duarte *et al.*, 2013).

Outros aspectos apontados por Sacks (2010), acerca das falas apresentadas sobre L’Epée:

Porém, não são (geralmente) as ideias dos filósofos que mudam a realidade, e tampouco, inversamente, a prática das pessoas comuns. O que muda a história, o que desencadeia as revoluções, é o encontro dessas duas coisas. Uma mente grandiosa — a do abade De l’Epée — teve de encontrar um uso humilde — a língua de sinais nativa dos surdos pobres que vagavam por Paris — para possibilitar uma transformação significativa. Se perguntarmos por que esse encontro não acontecera antes, a resposta talvez esteja na vocação do abade, que não podia tolerar a ideia de as almas dos surdos-mudos viverem e morrerem sem ser ouvidas em confissão, privadas do Catecismo, das Escrituras, da Palavra de Deus; em parte isso se deveu à humildade do abade — ao fato de ele *ouvir* os surdos — e em parte a uma ideia filosófica e linguística então muito em voga — a da língua universal, como o *speceium* com que sonhava Leibniz. Assim, De l’Epée encarou a língua de sinais não com desprezo, mas com reverência. (Sacks, 2010, p. 19)

Nesse contexto, Sacks (2010) acrescenta:

O sistema de sinais “metódicos” de De l’Epée — uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais — permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. (Sacks, 2010, p. 20)

Apesar de todo o seu trabalho, L’Epée recebeu duras críticas dos educadores oralistas, principalmente de Samuel Heinicke.

O século XVIII foi uma época de grande avanço na educação de surdos, sendo considerado o período mais produtivo nesse aspecto (Lodi, 2005). Durante esse século, houve um significativo aumento no número de escolas dedicadas aos surdos, possibilitando a expansão do ensino para essa comunidade. Além disso, a utilização da língua de sinais permitiu que os surdos pudessem aprender e dominar uma ampla gama de conhecimentos, além de exercer diversas profissões com sucesso. Esse período foi marcado por um impulso tanto quantitativo, com o aumento da oferta de ensino para

surdos, quanto qualitativo, por meio da ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional para essa parcela da população.

Essa situação reflete a mesma encontrada por Sacks (2010):

Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade — escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis. (Sacks, 2010, p. 37)

Os Estados Unidos também experimentaram avanços na área da educação, onde várias escolas para surdos foram fundadas, a maioria delas com professores surdos fluentes em língua de sinais. A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas começaram a adotar a American Sign Language (ASL), um idioma de sinais que foi fortemente influenciado pela língua de sinais francesa (Strobel, 2008). O progresso na alfabetização e educação dos surdos nos Estados Unidos foi tão significativo lá, quanto na França e logo se espalhou para outras regiões do mundo, conforme descrito por Sacks (2010).

Em 1864, a Universidade de Gallaudet foi fundada em Washington, sendo a primeira universidade desse tipo no país, com a língua de sinais como principal meio de comunicação e instrução.

Em 1880, ocorreu o marco histórico na Educação de Surdos: a realização do “Congresso Internacional de Surdo-Mudez”, em Milão - Itália. Foi um momento crucial na história da Educação de Surdos, pois significou a tentativa de eliminar a Língua de Sinais como forma de comunicação e promover o método oral como único meio de instrução para os surdos (Duarte *et al.*, 2013).

A exclusão dos professores surdos na votação mostrou a falta de consideração e respeito pela comunidade surda em decisões importantes que impactariam diretamente suas vidas.

O resultado esmagador a favor do método oral demonstrou a influência e o poder dos representantes dos países presentes no congresso, que possivelmente tinham interesses diferentes dos surdos. A tentativa de extinguir as línguas de sinais representou um retrocesso na luta pelos direitos e reconhecimento da cultura surda, embora tenha sido combustível para o

movimento surdo se fortalecer e reivindicar o direito de escolher a melhor forma de comunicação e educação para os surdos.

A esse respeito, Soares (2014) tem a seguinte colocação acerca do congresso:

[...] considerou a superioridade do método Oral Puro em relação ao ensino que combinava fala e gesto para o desenvolvimento da linguagem do surdo-mudo e declarou: [...] o meio mais natural e efetivo pelo qual o surdo que fala adquire o conhecimento da linguagem é o método intuitivo, que consiste em expor, primeiro pela fala, e depois pela escrita, os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos (Soares, 2014, p. 45).

Após o evento, ficou estabelecido que o método oral era aprovado e os surdos estavam proibidos de utilizar a língua de sinais. Apesar de os surdos não aceitarem tal decisão, eles foram obrigados a abandonar a língua de sinais ou usá-la de forma discreta e privada, nunca em espaços públicos.

Muitos outros nomes e eventos poderiam ser apontados nessa trajetória histórica citada até o momento. Os trabalhos realizados pelos demais filósofos, abades, professores e renomados estudiosos no mundo remetem-nos a uma história ainda mais influenciada pela necessidade de realizar a comunicação com o surdo. A educação dos surdos, acolhida por novos métodos na Idade Contemporânea até os dias atuais, promoveu reflexões e a discussão acerca da posição de destaque que a pessoa surda merece na sociedade, rompendo as tradicionais práticas executadas ao longo da história.

Corroborando com a trajetória histórica trazida até aqui, faz-se necessário relatar a história dos surdos no Brasil, contexto importante para este trabalho e pesquisa.

A história dos surdos em nosso país começou durante o segundo império, sob o governo de Dom Pedro II. Em consequência de um convite feito por Dom Pedro II em 1855, o conde e educador francês Ernest Huet decidiu se mudar para o Brasil. Sua missão era introduzir uma metodologia já utilizada na França e em grande parte da Europa para a educação de indivíduos surdos.

Referindo-se a esse marco temporal, Rocha (2018), apresenta:

A Educação de Surdos no Brasil tem sido estudada a partir da fundação, no ano de 1856, do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos. A pesquisa documental em período anterior a este marco praticamente inexistente no Brasil. (Rocha, 2018, p. 18)

Em 1857, foi criada a primeira escola de surdos no Rio de Janeiro - Brasil, o "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos". A criação dessa fundação representa um marco histórico significativo para a comunidade surda brasileira. Em seu acervo, nos porões centenários foram guardadas relíquias da época.



Figura 01 - Imagem histórica do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.
Fonte: Rocha (2008, p.10)

Atualmente, o instituto fundado por Ernest Huet é conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Sua importância no contexto educacional foi um divisor de águas no processo de comunicação da pessoa surdo no mundo ouvinte.

Alguns nomes e algumas informações também devem ser acrescentados no decorrer da história brasileira. Tiveram destaque, ainda nesse percurso: o escultor surdo, Antônio Pitanga, pernambucano, que, em 1932, ganhou dois prêmios, potencializando a arte, uma vez que foi professor

do Instituto Nacional de Belas-Artes, na década de 1930, onde lecionou as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais.

Além disso, em 1957, por meio da Lei 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a se chamar “Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES”. Mesmo com a proibição de utilizar a língua de sinais nas salas de aula, os alunos surdos continuavam a se comunicar dessa forma nos diversos espaços da escola. Em 1961, o autor surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães lançou o livro “Até onde vai o Surdo”, na cidade do Rio de Janeiro, no qual relata suas vivências como pessoa surda por meio de crônicas.

Na década de 70, o INES já oferecia um tratamento especializado para bebês surdos. Em 1977, foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), fundada por indivíduos não surdos que se dedicam a questões relacionadas à surdez.

Nos anos 80, o INES intensificou as pesquisas sobre a Libras. Além disso, o instituto aprofundou os estudos sobre as metodologias de ensino para surdos e desenvolveu o primeiro curso de especialização para professores que trabalham com educação de surdos com base nessas pesquisas. Também, a partir dos anos 80, houve uma transformação significativa na abordagem educacional para surdos no Brasil, com a valorização da Libras e o reconhecimento dos surdos como uma comunidade linguística e cultural.

Em 1984, foi fundada a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos - CBDS:

Através do esporte, surdos podem demonstrar sua capacidade à sociedade, fortalecer sua autoestima, entre outros inúmeros benefícios, contribuindo com a inclusão social. Vimos que os benefícios encontrados no esporte são imensuráveis para uma população que necessita testar e descobrir possibilidades, acreditar nas suas potencialidades físicas, superar as dificuldades e preconceitos devido às suas limitações sensoriais, para perceber-se como ser físico e cognitivo. (CBDS, 2024)

Já em 1987, a partir da reestruturação da FENEIDA foi criada a FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro.

Na década de 90, especificamente em setembro de 1997, foi introduzido pela primeira vez no Brasil o recurso de *Closed Caption* (possibilidade de exibir

legendas na televisão) pela emissora Rede Globo, durante a apresentação do Jornal Nacional.

Em 1999, a revista FENEIS lança em sua capa uma ilustração do desenhista surdo Silas Queirós, que, nascido em 1955, ingressou no INES em 1962. Ele é professor de Teatro e Atuação.

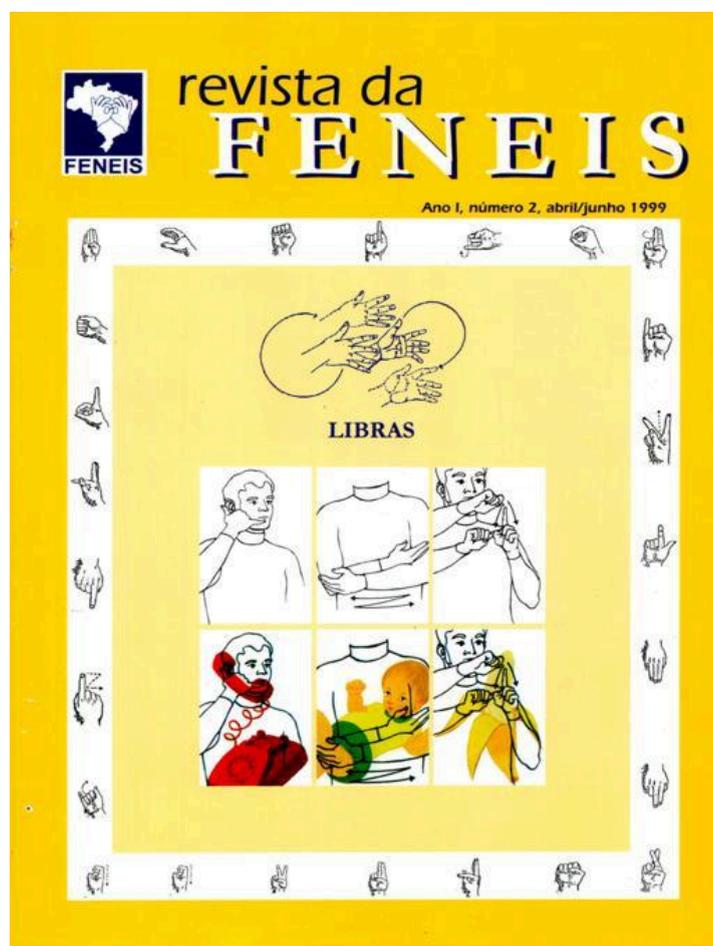


Figura 02. Capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós
 Fonte: <https://feneis.org.br/revista/>

A persistente e sistemática batalha do povo surdo resultou no reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei nº. 10.436/02, de 24 de abril de 2002, a qual foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A Lei reconhece a existência da Libras como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002). Estabelece, também, as bases para uma futura organização da

educação bilíngue para surdos no Brasil, com a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Licenciaturas.

A aprovação dessa lei garante o ensino da Libras por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (MEC/SEESP, 2002).

Em 2004, um projeto de criação do Curso de Letras Libras foi desenvolvido e passou por todas as instâncias institucionais da UFSC. Foi somente em 2005 que a criação do curso foi oficialmente aprovada, com a decisão de submeter um projeto para oferecimento na modalidade à distância, com o apoio do Ministério da Educação (Quadros, 2014).

Em 2006, ainda de acordo com o Decreto nº. 5626/2005, os cursos de graduação em Letras Libras foram iniciados em nove polos de Universidades públicas do Brasil, supervisionados pela Universidade Federal de Santa Catarina. Estes cursos tiveram como objetivo formar professores de Libras e intérpretes/tradutores de Libras.

A esse respeito, Quadros (2014) ainda acrescenta:

Estes cursos foram oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, como projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC em 2006 e da CAPES, a partir de 2009. Nessa modalidade, a titulação da primeira turma da UFSC foi em 2010 e da segunda turma em 2012, com alunos espalhados em 16 estados brasileiros. O curso formou um total de 389 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012. (Quadros, 2014, p. 10)

Já com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a formação e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio foi assegurada. O impacto dessa promoção vai além das relações diárias entre pessoas surdas e ouvintes.

Por essa ótica, é essencial investir na formação de professores capacitados para trabalhar com alunos surdos e na adaptação de materiais e métodos de ensino para atender às suas necessidades específicas. Respeitar

a identidade linguística e cultural dos surdos é fundamental para assegurar seu desenvolvimento integral e o exercício pleno de sua cidadania.

A fim de compreender como todos esses elementos citados estão entrelaçados com a história, Sá (2006) finaliza:

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: principalmente os surdos foram ‘descobertos’ pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem ‘educados’ e, afinal, conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isola-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersa-los, para que não criassem guetos. (Sá, 2006, p.79).

Relembrar a história dos surdos é novamente percorrer um caminho de incertezas e representações narradas por um mundo ouvinte de impossibilidades. A história nunca deve ser esquecida. Nesse sentido, deve apresentar novos significados e potencializar a constante observação sobre a pessoa surda.

Para fins de reflexão e análise, trago outros aspectos apontados por Rocha e Pasian (2023) no artigo “A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras”. Os dados do Censo da Educação Básica e da Educação Superior, coletados e apresentados na Figura 3, refletem um quantitativo mais do que significativo de pessoas surdas no cenário educacional.

Os dados que compuseram a tabela 1 são aqueles que estão lançados nas Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Básica e Educação Superior. Eles refletem um cenário próximo ao da realidade da população de estudantes surdos e com deficiência auditiva no Brasil e dão subsídios para traçar um perfil destes no cenário educacional e assim nos ajudar na compreensão das evoluções (ou involuções) /mudanças em um período de 20 anos, após a publicação da Lei N.º 10.436/2002. Ressaltamos que esses números não significam melhoria na qualidade do ensino ou, ainda, maior permanência desse público, mas retratam estatisticamente cenas do que vivenciamos. Vale ressaltar que, até o ano de 2006, estudantes surdos e com deficiência auditiva eram agrupados em uma mesma categoria de deficiência no Censo da Educação Superior, sem distinção entre tais, o que mudou a partir do ano de 2007, em que estudantes surdos e com deficiência auditiva foram compreendidos de formas distintas. Já no Censo da Educação Básica, tal distinção foi detectada ainda em 2003 e, a partir do ano de 2004, a contagem já foi diferente para ambos os grupos [...]. (Rocha; Pasian, 2023, p. 7)

ANO	EDUCAÇÃO SUPERIOR		EDUCAÇÃO BÁSICA			
	SURDEZ	DEF. AUD.	SURDEZ Clas. Com.	DEF. AUD. Clas. Com.	SURDEZ Clas. Excl.	DEF. AUD. Clas. Excl.
2002	Não há registros	344	Não há registros	7.689 (1.69)	Não há registros	35.582 (1.58)
2003	Não há registros	665	Não há registros	8.772	Não há registros	36.242
2004	Não há registros	975	5.383	8.411	17.179	19.509
2005	Não há registros	1245	28.293	6.769	10.761	2.654
2006	Não há registros	1.400	26.750	6.825 (1.55)	17.165	4.197 (1.66)
2007	442	1.004	16.407	18.418	16.120	13.205
2008	600	1.524	18.057	22.332	14.917	11.205
2009	1.889	4.653	18.160	24.317	12.441	8.118
2010	2.162	2.531	22.249	30.251	11.123	7.200
2011	1.582	4.078	25.974	31.190	9.870	5.582
2012	1.650	6.008	27.540	32.221	8.910	5.236
2013	1.488	7.037	25.362	31.617	8.007	4.521
2014	1.629	5.321	24.411	31.041	7.023	4.142
2015	1.649	5.354	22.945	31.329	6.202	3.872
2016	1.738	5.051	21.987	32.121	5.540	3.521
2017	2.138	5.404	21.559	33.994	5.081	3.448
2018	2.235	5.978	20.893	36.066	4.997	3.241
2019	2.556	6.569	20.087	36.314	4.618	2.954
2020	2.758	7.290	18.994	36.588	4.145	2.854
2021	Não há registros	Não há registros	17.795	36.239	4.046	2.751
2022	Não há registros	Não há registros	Não há registros	Não há registros	Não há registros	Não há registros

Figura 03. Apresenta dados referentes aos estudantes surdos e com deficiência auditiva no ensino.

Fonte: Rocha e Paisin, 2023 - <https://l1ng.com/QgpX4>

A Figura 3 apresenta o cenário educacional dos últimos 20 anos, após a publicação da Lei N.º 10.436/2002. Houve avanços significativos em relação à inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e surdez. A implementação dessa lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão para surdos contribuiu para o aumento da inclusão desses indivíduos nas escolas e universidades.

Com a obrigatoriedade do ensino de Libras nas escolas e a contratação de intérpretes de Libras, os surdos passaram a ter mais oportunidades de aprendizado e inclusão social. Apesar desses avanços, ainda há desafios a serem enfrentados, como a falta de capacitação de professores para lidar com alunos surdos, a falta de estrutura adequada nas escolas e universidades e a resistência de alguns setores da sociedade em relação à inclusão.

Nesse sentido, observamos, através dos dados estatísticos, um expressivo aumento no número de estudantes surdos e com deficiência auditiva na educação básica brasileira, nas classes e escolas comuns, de mais de 600% no período de 2002 a 2021. Todavia, houve uma redução de cerca de 80% nas matrículas desse público em classes e escolas especiais. Ao considerarmos as escolas e classes especializadas e comuns como uma única categoria, observamos um aumento de 40,6% no período mencionado. Destaca-se ainda o significativo aumento nas matrículas na educação superior, que cresceram mais de 2.800% de 2002 a 2020, despertando a nossa atenção.

Em síntese, a interação com os surdos ou com a deficiência auditiva, tanto na comunidade em geral, quanto em instituições de ensino, promove uma mudança na forma como enxergamos a deficiência e a língua de sinais, resultando em avanços significativos na busca pela inclusão social.

3.1 As diferentes concepções da surdez

A presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos. (Strobel, 2008b, p. 42)

Há muito tempo, as discussões sobre a concepção da surdez tem sido um tema recorrente na sociedade, marcadas por debates teóricos sobre as formas de comunicação possíveis e por diferentes maneiras de se perceber a surdez.

Por essa via é notório seu significado, uma vez que não podemos dissociar o sujeito de seu meio físico e social. Skliar (1997) aponta duas formas de compreender a surdez: a visão clínico-terapêutica e a visão socioantropológica. Essas duas concepções orientam a abordagem do surdo, influenciando diretamente a forma como ele é tratado, bem como a dinâmica da relação e do processo de ensino e aprendizagem com eles.

Referindo-se a essa fala, Skliar (1997) apresenta:

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir dessa visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e

a língua oral. [...] Existe um momento preciso da história em que a surdez e a criança surda foram virtualmente arrancadas do contexto da escola, da pedagogia, e obrigadas a transitar pelo âmbito da medicina, de acordo com um processo que alguns autores chamam de medicalização da surdez. [...] Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. E significa também opor a dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal, encarnada atualmente nos implantes cocleares, que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (Skliar, 1997, p. 79)

Essa colocação do autor vai ao encontro das representações inseridas ao longo da história da surdez. Cabe ressaltar que a visão clínico-terapêutica desvaloriza as capacidades da pessoa surda e a exclui como uma deficiência que limita a comunicação e a interação social, necessitando de recursos e adaptações para incluir a pessoa surda na sociedade, já que trata a surdez como uma doença que necessita de cura ou reabilitação.

Sabemos que, muitas vezes, as pessoas rotulam os surdos como deficientes, limitados, indivíduos que necessitam de tratamento para "resolver" sua falta de audição, sendo considerado o ideal ouvir. Essa perspectiva clínico-terapêutica da surdez foi influenciada por opiniões médicas e ideológicas ao longo da história, sendo assim disseminada na sociedade.

Segundo essa perspectiva, considera-se que a surdez é uma condição patológica, ou seja, uma enfermidade que requer tratamento para ser curada. Para Sá (2006), é fundamental investigar as concepções Clínico-terapêuticas e Sociológica para compreendermos a surdez. A abordagem clínica, oriunda das Ciências Médicas, enxerga a surdez como uma patologia ou uma deficiência que requer intervenção. Segundo a autora, essa interpretação trata a surdez como algo a ser corrigido.

[...] Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da Surdez (leve, profunda, congênita, Pré-linguística, etc.), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa Surda se desenvolve. (Sá, 2006, p. 48)

A autora ressalta que, ao categorizar a surdez com base no grau de perda auditiva, não se leva em consideração a história pessoal, as relações e valores culturais, as capacidades individuais e, principalmente, a identidade do

surdo. Isso resulta em preconceito e na crença generalizada de que todos os surdos são incapazes, inferiores e "deficientes"¹⁰.

A Lei Nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023 define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva:

Art. 1º Considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, adotar-se-á, como valor referencial da limitação auditiva, a média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz). [...] (MEC, 2023)

Já a pessoa surda é aquela que, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (MEC, 2005)

A legislação compreende diferenças entre os termos e que cada um possui suas próprias características e peculiaridades. A deficiência auditiva é caracterizada pela dificuldade ou incapacidade de ouvir, enquanto a surdez está relacionada ao uso da Libras e de formas visuais de se comunicar e interagir com o ambiente.

A abordagem clínico-terapêutica foi dominante até os anos 1990, quando uma nova perspectiva começou a ganhar destaque.

Paralelamente a isso, a visão socioantropológica percebe a pessoa surda como sujeito ativo, por sua diferença e não na deficiência, respeitando sua língua e cultura. Por fim, valoriza o sujeito com sua identidade cultural e linguística única, capaz de trazer uma forma de experienciar o mundo e se relacionar com outras pessoas de maneira valiosa. Quando o surdo é

¹⁰ Coloca-se a palavra "deficientes" entre aspas para reforçar o conceito de segregação e permanente exclusão.

reconhecido como um membro ativo da sociedade, dotado de uma língua diferente e plenamente capaz de desempenhar diversas atividades, está em conformidade com a perspectiva socioantropológica da surdez.

Nessa visão, Rodrigues (2008) compreende como esses elementos podem estar relacionados e ressalta:

Ao contrário da visão clínica, na qual que se propõe a medicalização, o tratamento terapêutico, a reabilitação do surdo; na visão sócio-antropológica, compreende-se a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. No modelo sócio-antropológico, concebe-se a surdez como uma diferença, e não como mera deficiência como no modelo clínico-terapêutico. Esse novo prisma possibilitou que a surdez fosse vista a partir de outros referenciais. [...] (Rodrigues, 2008, p. 60)

Outro aspecto importante relativo à surdez é que a pessoa surda não necessita de avaliações e observações frequentes para ser tratada, melhorada ou curada, como é frequentemente sugerido pela abordagem clínico-terapêutica.

Corroborando com essa ideia, Skliar (2016) aponta:

[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. (Skliar, 2016, p. 11)

A autora Maria Gesueli (2006) acrescenta:

De acordo com a concepção socioantropológica, da surdez é compreendida como experiência visual, desestabilizando ideias preconcebidas sobre a chamada normalidade. Tal experiência visual [...] não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas que se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. (Gesueli, 2006, p. 3)

Assim como todo cidadão, o surdo tem direitos e deve ser o protagonista de sua história, vivências, experiências e escolhas. Ele pode tomar suas próprias decisões, seguindo seus valores, preceitos e crenças, sendo um membro ativo da sociedade.

Tal constatação se aproxima da colocação feita por Alpendre (2008):

[...] O conceito de Antropologia nos ajuda a entender as dimensões desta concepção: entende-se por Antropologia como a área do conhecimento que estuda o homem nas diferentes culturas,

produzindo cultura e sendo produzido por ela, enfocando o homem como elemento integrante de um grupo organizado, voltando-se para sua história, suas crenças, linguagem e usos e costumes. (Alpendre, 2008, p.05)

Ainda, com a intenção de corroborar com as questões trazidas até aqui. O autor José Geraldo Bueno (1998) acrescenta novos elementos para as diferentes concepções da surdez, considerando não só o fator biológico da surdez, mas também, outros fatores determinantes, como: questões econômicas, sociais, de gênero e raça.

Sob esse prisma, o universo do surdo não pode ser definido exclusivamente pela sua surdez (Bueno, 1998).

Segundo o autor, eliminar as descrições de raça, classe e gênero da conversa sobre as condições sociais da surdez implica em considerar que essas determinações não têm importância no contexto da surdez. Isso vai de encontro às ideias do multiculturalismo¹¹, que defende a valorização da diversidade cultural. No entanto, ao analisarmos a "comunidade de surdos" e os "indivíduos surdos", é fundamental levar em conta esses aspectos, pois influenciam diretamente as experiências e vivências desse grupo. Portanto, é necessário incluir a discussão sobre raça, classe e gênero ao abordar a surdez, a fim de compreender de forma mais completa a complexidade desse tema (Bueno, 1998).

Por fim, a respeito das falas apresentadas, Bueno (1998) revela a importância de discutir se a surdez por si só é o bastante para categorizar dois indivíduos como semelhantes. Por mais que a surdez seja uma característica entre duas pessoas surdas, é válido questionar se pertencem à mesma comunidade apenas por serem surdos.

Diante do contexto apresentado, todos os indivíduos têm o direito de participar de forma consciente e responsável da comunidade à qual pertencem, sendo aceitos e respeitados por suas diferentes concepções.

Nesse sentido, "Para melhor compreendermos a inclusão é necessário entender a extensão do direito de todos à educação e respeitá-la em suas inúmeras possibilidades de aplicação". (Mantoan, 2013, p.10). Diante disso,

¹¹ Entende a cultura não restrita à etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos.

trago a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que em seus pressupostos, afirma:

“- A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. - As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. - As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.”

Com base nos princípios político-filosóficos e na legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução N° 02/2001 que estabelece as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Essas diretrizes reconhecem os alunos surdos como parte do grupo que necessita de formas de comunicação e linguagem específicas, exigindo a utilização de métodos e códigos adequados para atender às suas necessidades educacionais.

O parágrafo 2º do art. 12 desta Resolução diz:

“Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso”. (Resolução CNE/CEB N° 2, 2001)

Portanto, os questionamentos relacionados à Surdez estão, de certa forma, intimamente ligados ao uso efetivo da língua. Contudo, quem faz o uso da língua não fica restrito a um referencial de dicionário, porque este não reflete os enunciados vivos e não dá conta da polissemia da linguagem.

Nas últimas décadas do século XX, a propagação da visão socioantropológica da surdez abriu novas perspectivas para os educadores, permitindo que repensassem o processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

3.2 Inclusão e o processo de escolarização do surdo

É necessário construir uma utopia crítica que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana não se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (Santos, 2006)

Muito antes de seu nascimento, a criança ouvinte tem a possibilidade de relacionar-se com a língua utilizada em seu ambiente familiar. Dessa forma, o adulto permite que a linguagem da criança flua, proporcionando atuações discursivas em prol de sua aprendizagem, e, com isso, viabiliza a identificação de aspectos da língua na qual ela está sendo inserida. A esse respeito, as crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado e apropriação naturalmente, já que, em sua grande maioria, o acesso à língua utilizada por seus pais ouvintes é a língua oral, que não compreende a visualidade inata dos surdos.

Desse modo, a inclusão e o processo de escolarização do surdo são essenciais para a compreensão de sua existência, uma vez que sua realidade foi permeada ao longo da história por um cenário de invisibilidade. Nesse sentido, é imprescindível analisar o percurso sócio-histórico da escolarização dos surdos, considerando que a pessoa surda não pode ser estudada isoladamente, mas sim dentro do contexto das transformações sociais e de sua própria experiência.

A educação escolar nas instituições de ensino comum está fundamentada na ideia de que a diferença humana não deve ser vista como

desigualdade. Com esse movimento, busca-se combater processos excludentes e promover ações participativas que valorizem as potencialidades de cada indivíduo e contribuam para o desenvolvimento humano.

A fim de compreender os elementos constituídos até aqui, cabe inserir, neste ponto, a inclusão como processo em que a sociedade passa a incluir o indivíduo em todos os espaços.

Sobre esse assunto Bartalotti (2006) afirma:

O movimento de inclusão social, na verdade, é uma proposta de mudança de lugar social – tirar (ou “desincluir”) alguém de um espaço e incluí-lo em outro. Isso pode desestruturar tanto o lugar de onde se tira como o lugar no qual se coloca. É um processo que envolve um rearranjo, em última instância, das relações entre as pessoas. É preciso, então, pensar a inclusão utilizando também outros parâmetros, que auxiliem a compreender as particularidades desse processo. Inclusão social é um conceito bastante abrangente, que sempre envolve a interação entre sujeitos que partilham determinada situação. (Bartalotti, 2006, p. 5)

Ainda nesse âmbito, Bartalotti (2006) reflete:

Falar em inclusão social implica falar em democratização dos espaços sociais, em crenças na diversidade como valor, na sociedade para todos. Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano. O valor – positivo ou negativo – que se atribui à diferença é algo construído nas relações humanas. O vetor da exclusão/inclusão não está, portanto, na diferença em si, mas no valor a ela atribuído. (Bartalotti, 2006, p. 16)

Nesse contexto, ao se abordar a questão da inclusão social, é fundamental analisar os espaços físicos e virtuais em que as pessoas interagem, considerando as diferentes necessidades e realidades de cada indivíduo. Em especial, é importante refletir sobre a situação de exclusão em que uma pessoa com deficiência se encontra e como essa realidade pode ser transformada por meio de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A inclusão escolar implica em reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, conhecimentos e experiências de cada aluno, proporcionando um ambiente educacional que promova a equidade e a igualdade de oportunidades para todos.

Nesse sentido, ela não se limita apenas aos alunos com deficiências, mas também abrange aqueles que possuem outras especificidades de aprendizagem, sejam elas temporárias, sejam permanentes. Assim, é

importante que a escola esteja preparada para acolher e atender as necessidades de todos os seus alunos, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas individualidades e promovendo seu desenvolvimento pleno.

A inclusão escolar não se trata apenas de colocar todos os alunos na mesma sala de aula, mas de promover uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e promova a aprendizagem colaborativa e solidária. É um desafio que requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, familiares e alunos, para que juntos possam criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos.

Segundo Mantoan (2003):

[...] As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] (Mantoan, 2003, p. 16)

As colocações da autora conduzem a uma percepção na qual a escola desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos. É um ambiente de ensino, diversidade e intercâmbio de saberes, que contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

Retorno rapidamente para 1990, quando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. O evento histórico ocorreu em Jomtien, Tailândia no período de 5 a 9 de março. Esse compromisso foi definido há mais de trinta anos pelas nações do mundo, que anunciaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que "toda pessoa tem direito à educação". Ressalto a importante do artigo 5º, **Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica:**

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.

- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotado; na escola e disponham de apoio adequado.
- As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais.
- Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. Esses componentes devem constituir um sistema integrado – complementar, interativo e de padrões comparáveis – e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida. (UNESCO, 1990)

Nesse contexto, a aprendizagem deve ser abordada levando em consideração múltiplos aspectos, com destaque para a garantia de igualdade de acesso à educação como um elemento fundamental do sistema educativo. Isso significa que todos os indivíduos, independentemente de possíveis deficiências que possam apresentar, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Ainda na década de 90, precisamente em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a Educação Para Todos e reconhece, portanto, a necessidade e a urgência da constituição de uma sociedade inclusiva, capaz de combater as atividades discriminatórias. Também no mesmo ano, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial foi estabelecida (MEC/SEESP, 1994). A partir daí, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, desenvolveu movimentos pela educação inclusiva no cenário político, cultural, social e pedagógico.

Neste breve contexto histórico, não posso deixar de citar a LDB, Lei nº 9.394/96, documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, por meio de suas alterações representa um marco significativo para assegurar a matrícula de pessoas com deficiência no ensino regular e para a construção de um novo modelo de educação especial. Nesse sentido, essa política não tem mais um caráter substitutivo, mas sim complementar, suplementar e transversal ao ensino regular, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, com o objetivo de eliminar as barreiras que dificultam a plena participação de estudantes com deficiência.

Essas são mudanças profundas, uma vez que a educação especial não é mais vista como um sistema à parte, mas sim como parte integrante da proposta pedagógica da escola, promovendo a inclusão total de todos os alunos por meio de recursos e serviços.

Em 2006, foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Trata-se de um tratado internacional aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro, com o objetivo de proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência.

Durante a criação de Leis, Declarações e Convenções realizadas dentro do cenário político ao longo desses 34 anos, ou seja, contagiar a todos os interessados nessa perspectiva inclusiva tem sido um grande desafio no processo educacional brasileiro. A superação de limites físicos e mentais se tornou essencial para promover a inclusão e a igualdade, na era contemporânea.

Através da quebra de barreiras espaciais, temporais e culturais, é possível garantir que todos tenham acesso aos recursos e conhecimentos necessários para prosperar. A busca pela universalização dos bens e riquezas, incluindo o conhecimento, é fundamental para criar uma sociedade mais justa e equitativa.

Segundo Forest e Pearpoint (2007):

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) tem esperada para entrar e pedir-lhes ajuda a desempenhar o nosso sistema e que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades como companheiras e como membros. (Forest; Pearpoint, 2007, p. 137)

A inclusão requer que os professores estejam preparados para compreender e atender às necessidades individuais dos alunos, utilizando suas diferenças e desafios como uma oportunidade para aprimorar suas práticas de ensino e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para todos.

Por esse motivo, a inclusão do surdo na escola comum é de extrema importância. Soma-se a isso o fato de que a orientação dos professores torna esse processo de inclusão essencial, uma vez que contribuem para o avanço da educação em diversas áreas, refletindo a diversidade educacional existente em nosso país. Carneiro (2008) observa bem essa questão:

Ao professor cabe ensinar, ou seja, disponibilizar o conhecimento de forma aberta, ampla e flexível, de modo que o aluno o assimile livremente, de maneira original, regulado por seus interesses e possibilidades de adaptação e jamais mantido pelo que o professor defina, em função de uma falsa concepção de que ele sabe o que falta o que é possível ao aluno captar de um assunto, de uma atividade, de uma situação de ensino qualquer de fora. (Carneiro, 2008, p. 163)

Assim, para atender às necessidades variadas dos alunos em suas salas de aula, as escolas devem passar por uma revisão abrangente, reconhecendo e valorizando as diferentes capacidades, competências e habilidades dos estudantes. Isso requer uma mudança nas práticas tradicionais, muitas vezes conservadoras e excludentes, em todos os níveis de ensino, garantindo que todos os alunos sejam atendidos de forma adequada e inclusiva (Bordas e Zoboli, 2009).

Sob esse prisma, a inclusão escolar está intimamente ligada ao processo de construção do currículo escolar. Cabe ressaltar que o currículo de referência utilizado pela Prefeitura Municipal de Cubatão¹², junto ao Departamento de Educação Inclusiva do município é o Currículo Paulista¹³.

Assim, ainda sob essa perspectiva, se faz necessário permear o campo das linguagens dentro do currículo apresentado. As habilidades específicas da área de Linguagens, conforme descritas no Currículo Paulista (2019) e na BNCC (2017)¹⁴, estabelecem as competências fundamentais que devem ser

¹² Disponível em: [Secretaria de Educação de Cubatão adere ao Currículo Paulista – Prefeitura de Cubatão \(cubatiao.sp.gov.br\)](http://www.cubatiao.sp.gov.br/secretaria-de-educacao)

¹³ Disponível em: [Currículo Paulista-etapas-Educação-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf \(educacao.sp.gov.br\)](http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo-paulista-etapas-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-isbn.pdf)

¹⁴ Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>

garantidas a todos os alunos por meio das disciplinas que compõem essa área.

Nesse sentido, dentro das habilidades do Currículo Paulista, o campo de atuação é voltado apenas para o aluno ouvinte. É notório que o Currículo Paulista, na área de linguagens, não se torna inclusivo para a pessoa surda. A Libras é citada apenas dentro das competências como uma linguagem diferente a ser utilizada. Logo, não se disponibiliza um currículo para a Libras, na perspectiva de um componente curricular.

Dessa forma, o currículo do Ensino Fundamental deve levar em conta a organização dos tempos, espaços e materiais de forma a incluir as experiências cotidianas da criança surda, valorizando o ato de brincar e a integração de conhecimentos de diversas áreas, em constante interação.

Nessa ótica, trago ainda, o processo de escolarização do surdo. As discussões sobre os conceitos de surdez, bem como as limitações e potencialidades dos surdos em comparação com os ouvintes sempre estiveram presentes (Lacerda, 2006).

Esses debates constantemente acontecem em torno das questões relacionadas à educação. Nesse sentido, o aluno surdo muitas vezes é mal interpretado como preguiçoso e desatento, devido ao fato de que, por não ouvir, tende a se isolar, ter dificuldade de concentração e ser bastante tímido (Santana, 2007). Além disso, ele pode não reagir quando é questionado, o que compromete sua linguagem, uma vez que o processo de aprendizagem de uma língua, seja qual for, possibilita que o indivíduo consiga interagir de forma eficaz, sendo fundamental o estímulo desde os primeiros anos de vida. Nas palavras de Wrigley (1996):

Para aquele que ouve, a surdez representa uma perda da comunicação, a exclusão a partir do seu mundo. Em termos cosmológicos, é uma marca de desaprovação. Ela é alteridade, um estigma para se ter pena e, por isso, exilada às margens do conhecimento social [...]. Seu "silêncio" representa banimento ou, na melhor das hipóteses, solidão e isolamento. (Wrigley, 1996, p. 16)

Assim, retomo uma parte da história para contar um breve contexto sobre o desenvolvimento do processo de escolarização do surdo, já que a pessoa surda e o seu modo singular de comunicação foram atravessadas por diversas questões.

As pessoas surdas possuem um percurso histórico educacional único e ao longo dessa trajetória, há três diferentes abordagens como o *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo* surgiram. É importante destacar que as três abordagens não se sucedem em ordem cronológica ou evolutiva, mas sim foram propostas, em sua maioria, ao mesmo tempo e continuam coexistindo até os dias de hoje. A chegada dessas abordagens surgiu conforme os estudos sobre a surdez avançavam e a percepção sobre os surdos se transformavam. Os surdos, como grupo social, iniciaram o processo de fortalecimento, exigindo uma educação que atendesse às suas singularidades.

À medida que aumentava o número de escolas para surdos que adotavam a língua de sinais como principal forma de instrução, surgia um movimento promovido por professores oralistas, os quais defendiam que os surdos deveriam ser educados exclusivamente por meio do método oral.

Contrariando o oralismo predominante nas escolas para surdos, surgiram novas filosofias que propunham uma abordagem mais ampla da comunicação. A comunicação total, originada nos Estados Unidos na década de 1960 e adotada no Brasil nos anos 1980, prega o uso combinado de diferentes recursos, como a oralização, a sinalização e o uso de sinais, visando a uma correspondência com a língua oral.

Já o bilinguismo, criado na Suécia nos anos 1970 e adotado no Brasil nos anos 1990, defende a utilização separada da língua de sinais e da língua oral, sem a necessidade de tornar a língua de sinais compatível com a língua oral. Nesse modelo, a língua de sinais é a principal forma de instrução para pessoas surdas, enquanto a língua oral do país é ensinada na forma escrita. A presença de intérpretes é crucial nesse contexto.

Assim, o Congresso Internacional de Milão, realizado na Itália em setembro de 1880, foi um marco na história da educação dos surdos. Durante o evento, foi debatido qual método seria o mais apropriado para o ensino dessas pessoas. No decorrer do congresso, foi decidido, por votação, que o método mais adequado seria o método oral. Esse método defendia que a surdez poderia ser solucionada através do uso de aparelhos auditivos e pela terapia da fala.

Nessa esteira, Goldfeld (2002) faz as seguintes considerações:

O Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez”. (Goldfeld, 2002, p. 33-34)

A abordagem oralista partiu da ideia de que os surdos, sendo capazes de falar, uma vez que não eram mudos, poderiam se comunicar através da leitura labial, dispensando o uso de linguagem gestual. Nessa concepção são empregados três componentes: aperfeiçoamento da audição, leitura dos lábios e aprimoramento da capacidade de fala. Além disso, era adotado o uso de próteses auditivas personalizadas, as quais potencializavam os sons visando a explorar ao máximo a capacidade residual auditiva do surdo, facilitando, assim, sua comunicação oral.

O oralismo, segundo Perlin (2016), significa:

O Oralismo foi e segue sendo hoje, e boa parte do mundo, uma ideologia dominante dentro da educação do surdo. A concepção do sujeito surdo ali presente refere exclusivamente uma dimensão clínica – a surdez com deficiência, os surdos com sujeitos patológicos – em uma perspectiva terapêutica. A conjunção de ideias clínicas e terapêuticas levou em primeiro lugar a uma transformação histórica do espaço escolar e de suas discussões e enunciados em contexto médico hospitalares para surdos. (Perlin *apud* Skliar, 2016, p. 60)

Diante do conflito que se instalou em relação ao método oralista, é evidente a significativa perda no desenvolvimento da comunidade surda. Skliar (2016) elucida essas questões quando cita:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (Skliar, 2016, p. 7)

Assim, a busca pela implantação do oralismo, fundamentada pela visão clínico-terapêutica da surdez, pode acarretar prejuízos cognitivos, resultando

em queda no desempenho acadêmico e impactando nas relações sociais. Isso se deve à negação da cultura surda e à falta de reconhecimento das especificidades surdas, isto é, a aprendizagem visual, cultura e língua diferente, dificultando a interação entre esses grupos. Isso também pode levar a pessoa surda a internalizar a visão de que é incapaz e precisa se adaptar ao mundo dos ouvintes para ser aceito.

Sobre a abordagem oralista, Capovilla (2000) explica:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes (Capovilla, 2000, p. 102).

Diante das dificuldades apresentadas pelo oralismo, a comunicação total foi difundida em diversos países. Seu objetivo principal era promover a integração dos surdos na sociedade ouvinte utilizando diversos métodos combinados, tais como a fala, os sinais e a escrita. Nesse sentido, observou-se que os surdos obtiveram melhores resultados em termos de compreensão e comunicação em comparação com o oralismo (Kezio, 2016). Apesar disso, as dificuldades em expressar sentimentos e ideias eram evidentes, mas não deixadas de lado. Contudo, a abordagem buscou proporcionar um ambiente inclusivo e facilitador para o desenvolvimento dos surdos.

Nesse sentido, Goldfeld (2002) acrescenta:

Os profissionais que seguem a comunicação total percebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez, como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. (Goldfeld, 2002, p. 38-39)

A comunicação total engloba uma variedade de recursos e técnicas para estimular a audição, incluindo adaptações de aparelhos auditivos, leitura labial, organização, leitura e escrita. Todas as possibilidades para fazer a pessoa surda comunicar-se eram permitidas. Outro detalhe importante relativo à comunicação total era a de que ela estava preocupada com a comunicação entre pessoas surdas, surdas e ouvintes, bem como com a aprendizagem da língua oral. Essa filosofia também apoiava o uso de recursos espaço viso-manuais. Sendo assim, foi notório que se considerava apenas o

desenvolvimento da comunicação entre os surdos e não o processo de aprendizagem em si.

Para Santana (2007):

Os estudos sobre a comunicação total tinham como objetivo tornar acessível a gramática da língua falada pela visão, já que essa gramática não poderia ser acessível pela audição. Assim, os surdos poderiam espontaneamente adquirir gramática da língua falada pelo *Manually Coded English* (MEC). No entanto, as expectativas de que a comunicação total oferecesse os mecanismos para a aprendizagem da gramática foram frustradas. (Santana, 2007, p. 181)

Ainda na abordagem da comunicação total, havia o bimodalismo. Ele era adotado como uma ferramenta que combinava códigos manuais com a língua oral, permitindo o uso simultâneo de ambas as formas de comunicação. Essa técnica visava a organizar a língua de sinais de acordo com a estrutura da língua oral, sendo a língua oral considerada como superior e o principal foco para aprender e dominar.

A autora Goldfeld (2002) acrescenta:

A Comunicação Total acredita que o bimodalismo pode minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivencia, evitando assim suas consequências para o desenvolvimento da criança e possibilitando aos pais ocuparem seus papéis de principais interlocutores de seus filhos. (Goldfeld, 2002, p. 41)

Muitos pontos negativos permearam a comunicação total durante sua utilização enquanto filosofia para a melhoria da comunicação entre a pessoa surda. Sá (2006) comenta:

Os pontos negativos da Comunicação Total surgem, quando esta é considerada abordagem educacional ou sistema artificial de linguagem (Português Sinalizado, no nosso caso), ignorando, assim, seu caráter filosófico. Criticaram ainda a comunicação total por esta continuar priorizando a língua da maioria [...] (Sá, 2006, p. 117)

E Sacks (2010) acrescenta:

Assim, não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase — suas estruturas são essencialmente diferentes. [...] Assim, um século depois da conferência de Milão, os surdos continuam em grande medida privados de sua própria língua nativa [...] (Sacks, 2010, p. 47)

Apesar de haver uma melhora na comunicação entre surdos e ouvintes, foi notado que as habilidades de escrita e leitura ainda não estavam atingindo o nível esperado.

Os resultados da abordagem da comunicação total são postos em dúvida, uma vez que dificultam a aprendizagem da pessoa surda ao tentar utilizar a fala e os sinais. Dessa forma, os dois juntos confundem o processo da aquisição da linguagem e resultam em um desenvolvimento inadequado da comunicação, contribuindo, assim, para a segregação dos surdos. A esse respeito, Martins (2002) aponta:

Assim como ocorreu com o Oralismo, a Comunicação Total recebeu várias críticas: primeiro por não seguir uma linha metodológica de ensino única; segundo porque, ao usar vários recursos e mesclas entre a língua de sinais, gestos, leituras labiais, entre outras formas de comunicação, a criança surda ficava muito perdida e não desenvolvia nenhuma língua de fato. Relatos dessa abordagem apontam novamente para o insucesso escolar de crianças surdas. (Martins, 2002, p. 31)

Por fim, para Lacerda (1998), o que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, o que era proibido pelo oralismo. Deu-se assim, oportunidade à pessoa surda de retornar ao aprendizado das línguas de sinais.

Como consequência do que foi anteriormente mencionado, o bilinguismo surgiu em meados de 1970. A intenção dessa abordagem não era interferir nem prejudicar o aprendizado da outra, mas, sim, perceber que a pessoa surda não precisava ter uma vida igual à da pessoa ouvinte. Essa situação reflete a mesma encontrada por Lacerda (1998):

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como

aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos. (Lacerda, 1998, p. 79)

Essa abordagem surgiu com base nas demandas dos surdos, permitindo o acesso a duas línguas em um mesmo contexto: a língua de sinais e a língua portuguesa. Assim, a educação bilíngue destaca a importância do indivíduo surdo em sua singularidade linguística e cultural. Enxerga além da sua condição auditiva, reconhecendo que a ausência de audição é o que possibilita uma experiência visual única e demanda métodos de ensino diferentes.

Sobre esse assunto Goldfeld (2002) afirma que:

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] Para os autores bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão da normalidade é rejeitada por esta filosofia. (Goldfeld, 2002, p. 41-42)

As colocações da autora conduzem a proposta de educação bilíngue que busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua da qual tenha domínio. Nesse sentido, a língua é vista como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral do surdo em todas as áreas do saber.

Além de possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, ela também promove a interação entre os próprios surdos, atuando como um suporte para o pensamento e estimulando o crescimento cognitivo e social desses indivíduos. A consolidação da proposta educacional bilíngue considera que a língua oral sozinha não contempla todas essas funções em se tratando de pessoas surdas.

Para Quadros (1997), outras questões também são relevantes ao falar do bilinguismo:

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda

à comunidade ouvinte e para fazer com ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente é possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos. (Quadros, 1997, p. 28)

Goes (2012) observa e acrescenta as questões sociais intrínsecas ao desenvolvimento da pessoa surda:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como características da pessoa são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (Goes, 2012, p. 38)

Dessa forma e sob tal complexidade é fundamental compreender como esses elementos podem estar relacionados. É crucial enfatizar que a educação bilíngue para crianças surdas deve ser iniciada desde a educação infantil, com a língua de sinais (no caso do Brasil, a Libras) sendo a primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2).

Para Skliar (2016), o bilinguismo surge como a abordagem teórico-metodológico que mais se aproxima das necessidades reais dos surdos para o seu desenvolvimento intelectual.

Ainda, segundo o autor, a proposta de educação bilíngue para surdos representa uma resistência aos paradigmas tradicionais e clínicos, enfatizando a surdez como uma diferença legítima. O autor defende que negar a surdez como uma diferença e rotulá-la como deficiência impede o reconhecimento da Libras como língua primária dos surdos. A valorização da surdez como uma forma de diversidade é fundamental para promover uma educação inclusiva e respeitosa da comunidade surda.

Em síntese, por meio de diversos movimentos protagonizados pela comunidade surda no Brasil, incluindo aqueles incentivados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), surgiram avanços

significativos na implementação de políticas em favor da Educação Bilíngue. É importante ressaltar algumas dessas conquistas:

- Em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação e expressão (Brasil, 2002);
- Em 2005, o Decreto nº 5.626 foi aprovado para regulamentar a Lei 10.436/02 e abordar diversas questões, como a inclusão do ensino de Libras na formação de professores, a presença de intérpretes de Libras em ambientes públicos educacionais e de saúde, e a formação de docentes para o ensino bilíngue, incluindo a criação do curso de Letras com habilitação em Libras e a promoção de escolas e classes de Educação Bilíngue (Brasil, 2005);
- Em 2011, foi sancionado o Decreto nº 7.612, que estabelece os Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Nacional Viver sem Limites (Brasil, 2011);
- A Lei nº 13.146, mais conhecida como Lei da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi aprovada em 2015. Segundo o Art. nº 28º dessa lei, é responsabilidade do poder público garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a Educação Bilíngue, que utiliza Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, em escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas (Brasil, 2015);
- Em 2020, o Decreto de número 10.502 foi aprovado, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Essa medida trouxe uma mudança importante para a Educação Bilíngue para surdos, que deixou de ser relacionada ao conceito segregacional e passou a ser vista sob uma ótica linguística e cultural. Agora, a Educação Bilíngue para surdos é considerada uma modalidade educacional que visa proporcionar a especialização tanto linguística quanto cultural para alunos

surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pela utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

- Em 2021, foi aprovada a Lei nº 14.191, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para incluir a Educação Bilíngue para surdos (Brasil, 2021).

Podemos notar nos textos das políticas mencionadas que a inclusão da educação bilíngue para surdos não é um retrocesso. Pelo contrário, é uma conquista significativa para garantir a implementação de escolas e classes bilíngues.

Tendo em vista que a característica linguística, em especial da pessoa surda, seja respeitada, aumentam-se as possibilidades de desenvolvimento e permite-se a construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória e necessária à constituição da sua identidade. Isso nos leva a observar que a presença do intérprete de Libras auxilia a pessoa surda no acesso ao conhecimento e propicia uma imagem positiva em relação à surdez e à compreensão de conceitos relacionados à sua primeira língua.

Nesse sentido, o domínio da língua, em toda sua complexidade, é importante para estabelecer um processo pedagógico eficaz para que haja uma inclusão efetiva. No entanto, muitas vezes, as principais dificuldades nesse processo estão relacionadas à falta de conhecimento acerca das especificidades dos surdos, bem como aos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por esse prisma, auxiliar na ampliação de possibilidades pedagógicas e na construção de novos saberes didáticos por parte do professor é fundamental para minimizar problemas e estabelecer, assim, conexões entre o aluno e o professor. Para Gómez (2008), investigar para intervir na escola requer, portanto, compreender o meio complexo que preside e media as trocas simbólicas entre os indivíduos e grupos que a compõem. Em síntese, realizar contribuições é fundamental para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, segundo Freire (1983), é necessário compreender o contexto cultural dos educandos para promover um engajamento efetivo com a realidade. Ele enfatiza a importância de conhecer e considerar as experiências,

os valores e as práticas culturais dos alunos como ponto de partida para um processo educativo significativo.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (Freire, 1983, p.19).

Por fim, a Libras como a língua oficial dos surdos no Brasil tem a finalidade de promover, garantir e discutir a necessidade do respeito à particularidade linguística da pessoa surda e o uso dessa língua nos diversos espaços. Esse processo possibilitado pela Lei será abordado de maneira mais ampla no capítulo a seguir.

4. CAPÍTULO 4 - CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Se propor refletir sobre o surdo é compreender que este ao longo do tempo trava uma batalha por sua presença histórica, identitária e cultural na sociedade. (Souza, 2018, p. 5)

O ser surdo não supõe a existência de uma identidade única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços presentes em cada pessoa surda. A transição de identidade ocorre no encontro com outro ou outros surdos, quando eles se organizam em novos espaços e ambientes discursivos, nos quais emerge um entrelaçamento de capacidades linguísticas, envolvendo um complexo processo de significações.

Ao longo da história, a vida dos surdos tem sido marcada por resistência, desafios e lutas constantes. A falta de compreensão e de aceitação da comunidade ouvinte levou os surdos a lutarem pelo reconhecimento da língua de sinais como vital para a sua comunicação e identidade cultural.

A esse respeito, Strobel (2008) traz a seguinte reflexão:

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades. (Strobel, 2008, p. 38)

A autora também acrescenta:

O segundo artefato cultural do povo surdo é o linguístico, a língua de sinais é um aspecto fundamental de cultura surda. [...] A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (Strobel, 2018, p. 44)

As rápidas e profundas transformações culturais, sociais, econômicas e políticas vivenciadas nos últimos tempos produziram significados diferentes em relação aos estereótipos sobre a surdez e, mais especificamente, sobre as identidades surdas. Nesse sentido, os surdos que vivem somente com ouvintes, que consideram a surdez como algo a ser corrigido, podem constituir identidades diferentes daqueles que têm experiências dentro da comunidade surda ou dentro dos movimentos sociais surdos. Cabe ressaltar ainda que as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em determinados contextos sociais em transição.

Os primeiros esforços para afirmar a diferença e não a deficiência do surdo surgiram do Movimento Surdo. No Brasil, o movimento surdo teve início durante os anos 1970, logo após o período ditatorial. Segundo Brito (2016), neste contexto, os ativistas surdos deram início às primeiras formas de manifestação política, focando principalmente na busca pela integração, comunicação e acessibilidade.

Além disso, na sua fase inicial, o movimento surdo procurou oportunidades para participar de todos os aspectos da sociedade, com direitos plenos de cidadania plenos e inclusão.

O movimento surdo foi pioneiro em promover a valorização da língua de sinais e da cultura surda, contribuindo para a mudança de paradigmas e a conquista de espaços que reconhecessem a diversidade e a singularidade dessa comunidade.

O encontro entre a pessoa surda e o compartilhamento das informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas e técnicas gera significados que podem ser fundamentais para o nascimento de novas estratégias de pensamento e linguagem. Nessa perspectiva, o Movimento Surdo luta pelos direitos humanos e sociais dos surdos, legitimando uma liderança admirável e inovadora.

Segundo Reis (2007):

A cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos. A importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. (Reis, 2007, p. 91)

A ideia de cultura surda ressoa com o conceito de multiculturalismo, que vai além da etnia, nacionalidade ou nação. Para Silva (1999), o multiculturalismo se relaciona com a análise e o reconhecimento das diversas culturas presentes em diferentes regiões do mundo. Além disso, ela não privilegia uma cultura específica, mas sim considera a existência de múltiplas culturas, ressaltando a diversidade que permeia o conceito e a incompatibilidade de sua categorização por um grupo específico. Contudo, as diferenças culturais desiguais resultam em preconceitos e situações de exclusão.

Dentro dessa ótica, ela se destaca por seu aspecto linguístico, em que as relações sociais e culturais são influenciadas pelo uso da língua de sinais

como meio de comunicação. A cultura surda se distingue das demais por sua forma única de expressão e interação, que reflete a identidade e a experiência compartilhada por seus membros.

Sá (2006) analisa a cultura surda como um campo de forças subjetivas, que se expressam através da linguagem, dos juízos de valores, da ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organizações, de solidariedade, dentre outros.

A cultura surda é caracterizada por uma complexidade que está intrinsecamente ligada à identidade daqueles que a integram. Essa identidade é formada a partir das escolhas sociais e políticas feitas pelo grupo surdo, destacando a importância da cultura surda na formação de suas comunidades e indivíduos (Moura, 2000).

Silva (2005) afirma que a identidade e a diferença estão estreitamente conectadas aos sistemas de significação aos quais há um significado cultural socialmente atribuído. A identidade e a diferença estão estreitamente condicionadas à representação, que dá o poder de definir e determiná-las: “[...] é por isto que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais à identidade” (Silva, 2005, p.91).

A figura, estabelece as diferenças da representação social do surdo.

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente	“Ser surdo”
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença lingüística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença lingüística relativa aos povos surdos.

Figura 04. Diferenças nas representações

Fonte: Strobel (2007, p. 32) - Estudos Surdos II - <https://acesse.dev/9ehLC>

Ao compararmos essas representações sociais com as concepções de surdez, podemos observar que a visão clínico-patológica está presente na primeira coluna, onde as capacidades do surdo são menosprezadas. Em contrapartida, na segunda coluna, encontramos a concepção sócio-antropológica, que valoriza o sujeito por sua singularidade e não por sua limitação, respeitando sua língua e cultura surda.

No passado, as pessoas surdas eram frequentemente limitadas por estereótipos negativos impostos pela sociedade, como mencionado na Figura 4. No entanto, hoje em dia, busca-se a libertação dessas limitações, trabalhando-se para promover cada vez mais o respeito pela cultura surda e fortalecer as identidades surdas.

No decorrer desse processo, é importante entender a trajetória surda para se compreender a formação de sua identidade e cultura. Nesse sentido, Sá (2006) acrescenta a importância dos Estudos Surdos, como organizações que enfatizam as questões culturais e discursivas, as diferenças e o empoderamento do surdo. Na perspectiva de Skliar (2016), podemos entender os Estudos Surdos como:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (Skliar, 2016, p. 5)

Amplio, ainda, dentro dessa ótica, que os Estudos Surdos apresentam concepções sobre o mundo dos surdos. Novas pesquisas, dissertações e demais estudos contribuem para propostas políticas acerca do maior conhecimento sobre o surdo. A promoção de melhoria na educação e produções de discursos sobre surdos surgem como um novo viés teórico necessário para ampliar ainda mais o tema presente neste trabalho.

Dentro das reflexões já realizadas, faz-se necessário retomar o conceito de identidade. Autores como Hall (2011), Perlin (2016), Souza (2011), Strobel (2008, 2009) e Skliar (2016) contribuem para as concepções acerca da identidade. Cabe lembrar que, segundo Salles (2004), a existência de uma cultura surda ajuda a construir uma identidade da pessoa surda.

Partindo do entendimento de que o conjunto de elementos determina a identidade de um indivíduo, consideramos a linguagem dos surdos como crucial para a sua expressão identitária. Nesse sentido Salles (2004) diz:

A identidade é, de fato, um fenômeno essencialmente diferencial, ela aparece apenas diante de outra, do diferente, e ela pode então variar quando muda a outra. [...] A necessidade de definição de identidade, de distinção, leva assim a identidade, de distinção, leva assim a impor sua marca à língua, a função que cria, desse modo, a forma linguística necessária à sua manifestação. (Salles, 2004, p. 35)

Entre os autores aos quais faço referência para conceituar identidade, destaca-se Stuart Hall (2011). Ele não define a identidade, mas sugere uma abordagem do conceito de identidade com base nas diversas interpretações proporcionadas pela história. Três concepções muito diferentes de identidade são citadas por ele:

a. sujeito do Iluminismo - baseado na concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado. Segundo as palavras do próprio autor, uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade (na verdade da identidade *de/e*); (Hall, 2011, p. 10-1)

b. sujeito sociológico - baseado na consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele. Nessa concepção, preenche o espaço entre o interior e o exterior - entre o mundo pessoal e o mundo público; (Hall, 2011, p. 11-2)

c. sujeito pós-moderno - o processo produz um sujeito, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. (Hall, 2011, p. 12-3)

A fim de contextualizar melhor a ideia de identidade, vou me atentar à última concepção para falar da pessoa surda. Esclareço que essa escolha advém da necessidade de entender a construção móvel da identidade, uma vez que ela impulsiona o sujeito para as diferentes direções.

Hall (2011) cita alguns elementos que assumem formas de identidade, colocados por ele como jogo de identidades e suas consequências políticas:

- as identidades são contraditórias, se cruzam, se deslocam continuamente;
- as contradições cruzam grupos políticos ou mesmo estão na cabeça de cada indivíduo;
- nenhuma identidade social pode alinhar todas as diferentes identidades como uma identidade mestra;

- a erosão da identidade mestra faz emergir novas identidades sociais pertencentes a uma base política definida pelos novos movimentos;
- a identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado;
- a identidade cultural é formada por meio do pertencimento a uma cultura. (Hall, 2011, p. 20-1)

Diante dos elementos apresentados, cabe enfatizar neste momento a identidade surda. A identidade surda sempre está em constante proximidade e interdependência com outros indivíduos surdos. O sujeito surdo, em suas diversas identidades, sempre se encontra em situações onde a presença do outro surdo é fundamental e imprescindível. Nesse sentido, Perlin (2016) reforça que o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

Concentrada nos elementos trazidos por Hall (2011), Perlin (2016) aponta outras categorias de identidades surdas identificadas nos sujeitos surdos. A autora cita algumas para mostrar as diferentes facetas que podem ser classificadas como:

1. Identidades surdas: estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita e por consequência disso, se desenvolvem utilizando língua de sinais;
2. Identidades surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas;
3. Identidades surdas de transição: estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativado da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda. No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” da representação da identidade;
4. Identidades surda incompleta: é o nome dado pela autora à identidade surda representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante;
5. Identidades surdas flutuantes: elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. (Perlin, 2016, p. 63-6)

A esse respeito, é crucial ressaltar a identidade surda. Tanto os surdos, quanto os ouvintes que apoiam essa identidade devem se posicionar como defensores contra a exclusão e a discriminação. Sob essa ótica, Strobel (2008) adverte que:

Quando o sujeito surdo não se aceita na cultura surda, ele se percebe como parte da cultura hegemônica, isto é, da cultura da maioria que é ouvinte. E aí estes sujeitos não se reconhecem como cultura diferente, isto é, o jeito de ser surdo, de se perceber diferentes do ouvinte e com isto pode acontecer conflitos ou dificuldades de aceitação de sua identidade surda. (Strobel, 2008, p. 08)

Corroboro, ainda, que a pessoa surda, nessa situação, vive uma condição de subordinação e parece, ao mesmo tempo, viver numa terra de exílio. Nesse sentido, possibilitar que a pessoa surda tenha um novo olhar acerca de sua representação é fundamental para a construção de sua identidade, compartilhando a autoprodução de significados. Em vista disso, a pessoa surda começa a se reconhecer e a se perceber de uma forma diferente, estabelecendo, assim, novas práticas sociais e estratégias para o nascimento cultural.

Dentro dessa ótica, Pimenta (2001) expõe:

[...] de que a surdez seja reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana. Ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. (Pimenta, 2011, p. 24)

Dessa forma, existem diversas maneiras de realizar atividades, bem como uma infinidade de recursos a serem utilizados, levando em consideração as limitações e principalmente as diferenças. Ao fazer isso, estaremos respeitando a pessoa surda em sua totalidade, reconhecendo a importância da língua de sinais como parte fundamental de sua identidade. Aceitando sua cultura, estaremos contribuindo para o reconhecimento político dos surdos e defendendo seu direito à educação de qualidade e à inclusão social.

Por sua vez, Sá (2006) ressalta que não basta apenas aceitar a língua de sinais, é necessário viabilizá-la. Nesse sentido, a língua de sinais é a forma natural de comunicação para os surdos. Trata-se de uma língua visual-gestual, que utiliza gestos, expressões faciais e movimentos corporais para transmitir informações. Para os surdos, a língua de sinais é essencial para a comunicação eficaz e para a expressão de suas ideias e emoções de forma autêntica.

Portanto, o uso da língua de sinais é um marco importante que define a diferença entre surdos e ouvintes. É através da língua de sinais que os surdos podem se expressar plenamente e participar ativamente da sociedade,

desenvolvendo suas potencialidades psicoculturais e contribuindo para a diversidade e inclusão.

4.1 Libras - Comunicação para além dos sinais

Nas mãos de seus mestres, a Língua de Sinais é extraordinariamente bela e expressiva, um veículo para atingir a mente dos surdos com facilidade e rapidez, e para permitir-lhes comunicar-se; um veículo para o qual nem a ciência nem a arte produziu um substituto à altura. Aqueles que não a entendem falham em perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência para o moral e a felicidade social daqueles que são privados de audição, e seu admirável poder de conduzir o pensamento a mentes que, de outro modo, estariam em perpétua escuridão. Tampouco podem avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver dois surdos sobre a face da Terra e eles se encontrarem, haverá sinais. (Schuyler Long *apud* Capovilla, 2001, p. 1479)

A comunicação dos surdos é um tema de extrema relevância que deve ser constantemente discutido, especialmente no âmbito escolar, devido à sua importância no processo de inclusão. Nesse sentido, conhecer a história da Libras possibilita compreender e entender que ela não se constrói somente por mímicas e gestos soltos.

Aprender Libras, assim como outras línguas, permite que seus usuários discutam, avaliem e relacionem diferentes temas e assuntos ligados a todas as áreas da ciência e contextos científicos. Libras é uma língua completa e complexa que facilita a comunicação dos surdos sobre qualquer assunto.

Apesar de todo o arcabouço histórico contemplado ao longo deste trabalho, a pessoa surda permaneceu durante muito tempo comprometida, limitada e observada apenas por suas incapacidades de comunicação. A surdez, por sua vez, foi percebida como uma patologia cujo foco permeou o seu comprometimento com a comunicação oral.

Por sua vez, a língua de sinais possui uma história linguística única e é fundamental para a vida espiritual e social da comunidade surda. É impossível imaginar a sua existência sem essa forma de comunicação. Partindo desse pressuposto, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente pela Lei n°. 10.436, de 24 de abril de 2002 como meio de comunicação da comunidade surda em todo o país.

De acordo com Quadros (2004):

Língua de sinais - São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas. (Quadros, 2004, p. 8)

Nesse sentido, para que a pessoa surda seja efetivamente incluída, é essencial que haja um mecanismo de comunicação específico entre o professor e o aluno. O domínio da Língua Brasileira de Sinais se mostra fundamental nesse processo, já que possibilita a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, assim como entre o professor e o aluno surdo. Portanto, é necessário que haja o aprendizado e a utilização dessa língua para garantir a efetiva inclusão e comunicação.

Segundo Lacerda (2017):

A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer a Libras. É durante as aulas, no momento de ministrar conteúdos que IE atua, mas, na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao estudante surdo, pedindo ajuda ao IE apenas se necessário. (Lacerda, 2017, p. 36)

Dentro desse contexto, a Libras é fundamental para garantir a inclusão social dos surdos, pois é somente por meio dela que os surdos podem se expressar em sua língua natural e ter o direito de serem quem são. Através dela, os surdos podem exercer sua identidade e se comunicar de maneira eficaz no meio social.

A respeito das falas apresentadas, considerar a Libras para os indivíduos surdos vai além de apenas tornar as informações acessíveis, é garantir um meio pelo qual eles possam plenamente usufruir de seus direitos como cidadãos. Assim, inseri-la no processo educacional significa romper com um longo período de silêncio que negligenciou os direitos dos surdos por muitas décadas.

Sacks (2010) acrescenta:

A língua possibilita novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências pré-verbais. [...] Ao mesmo tempo, o aprendizado da língua transforma o indivíduo de tal modo que ele é capaz de fazer coisas novas para si mesmo ou coisas antigas de maneiras novas. A língua permite-nos lidar com coisas à distância, agir sobre elas sem manuseá-las fisicamente. (Sacks, 2010, p. 56)

Assim, quando a maneira de ver, tratar e lidar com os surdos for estabelecida, seu reconhecimento político da surdez como uma diferença acarretará mudanças. Nesse sentido, a luta persistente e sistemática do povo surdo oficializou a Libras como disciplina curricular.

Além disso, a lei também prevê a capacitação de professores de Libras, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos com surdez. Conforme o disposto no Capítulo 2, no artigo terceiro da mencionada legislação, as medidas são garantidas para assegurar aos alunos surdos o acesso e a excelência do ensino:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Nesse sentido, a alteração na legislação fez com que a Libras se tornasse uma disciplina obrigatória, promovendo maior conhecimento sobre o assunto no meio acadêmico e incentivando a implementação da educação bilíngue para estudantes surdos nas escolas.

Os desafios com relação ao ensino se fazem presentes e as barreiras nem sempre são removidas a contento e a tempo de reconhecer a pessoa surda por suas capacidades e potencialidades de aprendizagem.

A garantia do acesso à educação para a pessoa surda requer atenção a diversas demandas, sendo essencial a formação de profissionais capacitados para trabalhar diretamente com esse grupo. É fundamental que esses profissionais tenham conhecimento da Libras e compreendam as necessidades específicas dos surdos e de sua comunidade.

Conforme a legislação, o exercício da profissão e a especificidade da formação dos profissionais em Libras são:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). § 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se: I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem; II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas. § 2º A atividade profissional de tradutor,

intérprete e guia-intérprete de Libras – Língua Portuguesa é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis. (NR) [...] Art. 4º O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de: I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras; II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras; III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa. (Brasil, 2023)

Em face dessa contingência, outra questão importante deve ser pontuada. Com a presença do Tradutor Intérprete da Língua de Sinais (TILS), a relação entre professor - aluno surdo pode ser promovida e servir como fonte de inspiração para a real comunicação entre a pessoa surda e o mundo ouvinte.

Por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, esse profissional teve sua profissão regulamentada, sofrendo posterior alteração pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Nesse sentido, o TILS é o especialista encarregado de facilitar a comunicação entre a pessoa surda e o ouvinte, realizando a tradução da Libras para o português e vice-versa. Ele atua como um intermediário, garantindo que ambas as partes possam se comunicar de forma eficaz e compreensível.

Segundo Lacerda (2017), traduzir está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar ao outro acesso ao outro àquilo que já foi enunciado. Assim, o TILS realiza papel fundamental nas relações interpessoais e sociais da pessoa surda.

O intérprete de Libras deve permear o espaço educacional, atuando em alguns casos em conjunto com professores e educadores. Cabe também a esse profissional, estar atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos da pessoa surda.

Ressalto que todos os papéis dentro do cenário escolar são de suma importância, não devendo ocorrer em ambas as partes sua substituição, mas sim, sua aproximação a fim de proporcionar da melhor forma possível a inclusão da pessoa surda.

Em síntese, o intérprete de Libras e o professor devem manter um trabalho em conjunto. Garantir o aprendizado da pessoa surda é o compromisso para que haja a real inclusão e aprendizagem em sala de aula.

5. CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO

Minayo (2009) define pesquisa como:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (Minayo, 2009, p. 16)

Todo processo de investigação tem início com uma indagação, um questionamento ou uma incerteza a ser esclarecida. A resposta a esse questionamento muitas vezes está relacionada a informações prévias ou requer a busca por novas fontes de conhecimento. Portanto, a pesquisa é vista como um caminho para encontrar respostas através de uma abordagem específica, nesse caso, é a explicativa, de acordo com os objetivos e a forma de abordagem da questão inicial.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa explicativa busca identificar os fatores que influenciam ou contribuem para a ocorrência dos eventos, tendo como principal objetivo ampliar o entendimento da realidade. É o tipo de pesquisa que permite uma investigação mais aprofundada dos fenômenos.

Em relação aos procedimentos da investigação, o estudo foi realizado como uma pesquisa de campo, permitindo a coleta de dados diretamente no local escolhido para dialogar sobre as inquietações. Segundo Gil (2008), no estudo de campo, analisa-se um grupo ou comunidade específica em relação à sua estrutura social, destacando a interação entre seus membros. Dessa forma, o estudo de campo costuma empregar principalmente técnicas de observação, em detrimento de técnicas de interrogação.

A pesquisa foi realizada no município de Cubatão, uma das nove cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista. O município possui cinquenta e uma Unidades Municipais de Ensino (UME) e seis Unidades Conveniadas (UC)¹⁵. O atendimento perpassa desde a Educação Infantil até

¹⁵ Mapa com a distribuição das escolas do município de Cubatão. Disponível em: [Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Cubatão - Google My Maps](#)

o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). No entanto, a pesquisa *in loco* foi realizada em uma unidade municipal de ensino de Cubatão. A escolha dessa unidade se deve à sua trajetória com atendimento a alunos surdos.

Além disso, faz-se necessário examinar o levantamento e a pesquisa bibliográfica de aprofundamento sobre a Libras na escola; conhecer as práticas docentes que são desenvolvidas no cotidiano escolar da pessoa surda; conhecer como a escola lida com a questão da inclusão escolar e sua relação com a inclusão social e suas consequências.

Sob esse prisma, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares que demandam um método específico, denominado de método qualitativo. Sobre ele, a autora esclarece:

O que é o método qualitativo? O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (Minayo, 2007, p. 57)

Para o pesquisador, é importante reconhecer que todas as pessoas e contextos são valiosos e merecem ser estudados. Nenhum aspecto da vida social deve ser considerado insignificante demais para uma investigação aprofundada.

Desse modo, a pesquisa requer instrumentos de desenvolvimento para um processo de reflexão cooperativa e análise conjunta de meios e fins na prática. Assim sendo, aprofundar a consciência investigativa e valorizar o pensamento em educação consiste na possibilidade de dispor uma transformação dos modos habituais de aprender e ensinar.

É necessário, portanto, compreender os fatos a partir de objetivos explicativos, procurando dados relevantes que comprovem e reafirmem os procedimentos junto ao estudo de campo. Desse modo, a partir da perspectiva da pesquisa-ação, a técnica do grupo focal realizou trocas de informações, reforçando o debate acerca da representação social dos professores.

De acordo com Gatti (2005), o uso de grupos focais começou a se tornar mais comum a partir dos anos 1990. Inicialmente, essa técnica era

amplamente utilizada nas áreas de publicidade, *marketing* e recursos humanos, com o objetivo de avaliar a receptividade e satisfação do público em relação a um produto.

Por meio dessa técnica, os pesquisadores podem não apenas analisar as diferentes perspectivas das pessoas sobre um determinado tema, mas também explorar como as opiniões são discutidas, questionadas, confrontadas e modificadas por meio da interação grupal.

A esse respeito, Gatti (2005) faz a seguinte colocação:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (Gatti, 2005, p. 11)

A autora também menciona que a condução do grupo focal pode ser realizada por um moderador e um observador. O pesquisador que estiver conduzindo o estudo pode atuar como moderador, sendo responsável por apresentar as questões e direcionamentos estabelecidos no roteiro para o grupo. Durante a reunião, o moderador estará aberto para improvisar conforme a necessidade da discussão.

Neste estudo, o pesquisador desempenhou o papel de moderador, dispensando a necessidade de um observador. Seguindo a recomendação de Gatti (2005), foi possível fazer as anotações, uma vez que o grupo era composto por poucos participantes que já tinham familiaridade uns com os outros. Além disso, foi viável realizar registros através de gravações em áudio, o que facilitou a transcrição.

Assim, é possível encarar a pesquisa como um processo contínuo, que se inicia com a dúvida e se desenvolve até a sua expressão por escrito. Nesse sentido, tanto a pesquisa quanto o pesquisador interagem de forma homogênea, dialogando de maneira constante em um fluxo que começa com

a identificação do problema e culmina na criação de novos significados a partir do diálogo entre o leitor e a pesquisa.

Em síntese, a pesquisa é como uma jornada extensa, onde o pesquisador percorre um caminho de métodos, técnicas e procedimentos científicos específicos, sendo sempre direcionado por um problema específico que o impulsiona a buscar respostas. Durante esse processo, ele enfrenta os desafios constantes do desejo de descobrir e aprender.

5.1 Contexto de realização da pesquisa

A análise de dados da pesquisa, apresentada no Capítulo 6, foi realizada em uma unidade municipal de Ensino Fundamental em Cubatão, município localizado no Estado de São Paulo.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022 disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁶, o município tem 112.476 habitantes. No entanto, não foi possível encontrar junto aos órgãos oficiais dados atualizados do número de pessoas com deficiência no município, principalmente quanto aos habitantes que declararam ter qualquer perda auditiva. Apesar disso, disponibilizo os dados do Censo de 2010¹⁷ do município, referente ao levantamento das pessoas com deficiência. De acordo com os dados do censo, o município possuía 7.672 pessoas com algum tipo de deficiência. Em se tratando da surdez, os dados indicam que 157 pessoas declararam não conseguir ouvir de modo algum, 1.122 pessoas declararam ter grande dificuldade para ouvir e 4.562 pessoas declararam ter alguma dificuldade auditiva.

Para garantir a inclusão e o acesso à educação dos alunos surdos no município de Cubatão, diversas escolas oferecem suporte pedagógico específico, como a presença de intérpretes de Libras, professor de AEE, atendimento em sala de recursos no contraturno e professores capacitados para atender às necessidades desses estudantes. Além disso, são promovidos

¹⁶ Dados do IBGE, Censo Demográfico de 2022.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/cubatao.html>

¹⁷ Dados disponibilizados em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cubatao/pesquisa/23/23612>

cursos de formação para profissionais da educação, visando a aprimorar suas práticas e a garantir um ensino de qualidade para todos.

Foi neste cenário que o estudo foi conduzido em Cubatão/SP, com a seleção de uma escola da rede municipal que atende a uma aluna surda. Dentre os dados coletados, a pesquisa envolveu ainda a participação da própria aluna surda e dos professores que a acompanharam na escola.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Os dados do Projeto de Pesquisa foram encaminhados ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética CAAE: 74442623.1.0000.5509. A aprovação da pesquisa foi efetuada pelo Parecer Consubstanciado do CEP de número: 6.428.777.

Durante a pesquisa o alcance foi de 6 professoras do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e uma aluna surda. Para preservar a privacidade e o sigilo dos sujeitos desta pesquisa, faremos referência a elas utilizando os seguintes nomes fictícios: P1 - R, P2 - R, P3 - V, P4 - I, P5 - D e P6 - E para as professoras e AB - I para a aluna surda.

Em relação às professoras envolvidas, foi utilizada a técnica de grupo focal com 5 perguntas; no que se refere à aluna surda, foi usado questionário com 3 perguntas para realização de breve relato acerca do seu processo de escolarização.

Em vista disso, solicitou-se a participação voluntária das professoras que tiveram contato com a aluna, lecionaram para ela ou possuem interesse na temática proposta, além da própria aluna surda, esta por meio do seu responsável legal.

A escolha desses sujeitos foi proposital, uma vez que a pesquisa aqui projetada necessita da percepção daqueles que permeiam a vida do surdo e do próprio surdo em relação a sua educação.

No desenvolvimento da pesquisa, a intenção foi de alcançar sujeitos que de alguma forma estivessem disponíveis para relatar suas inquietações e questões pertinentes ao tema e à proposta da técnica de grupo focal.

É importante ressaltar que não conseguimos alcançar toda a infraestrutura da rede pública existente no município. No entanto, ao realizar a

escolha do grupo, o mesmo proporcionou uma conversa espontânea e a comunicação teve papel fundamental na formação de ideias, crenças e opiniões, o que ficou evidente com a escolha da técnica de grupo focal.

É válido destacar que os sujeitos da pesquisa debateram sobre o tema específico proposto pelo pesquisador, expressaram suas opiniões, concordaram, discordaram, questionaram uns aos outros, reavaliaram ideias e se comunicaram de diversas formas. Nesse processo, não apenas compartilharam suas representações sociais, mas também revelaram os mecanismos que contribuíram para sua criação e manifestação.

O material que compõe a análise e as devidas considerações junto à pesquisa estão disponíveis no Capítulo 6 deste trabalho. Salientamos, ainda, que o Projeto Básico, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE e demais itens apresentados seguem os princípios da Resolução CNS n°. 466/12 e Resolução CNS n°. 510/16, as quais estabelecem normas para toda e qualquer pesquisa humana a ser realizada no Brasil, principalmente referente à educação.

5.3 Instrumentos

Para a coleta efetiva de dados, a técnica do Grupo Focal foi fundamental para este estudo, conforme destacado por Gatti (2005, p. 9), pois permite a captura das percepções, sentimentos e ideias dos participantes. Isso possibilita a compreensão de diferentes pontos de vista e processos emocionais que surgem a partir do contexto de interação estabelecido durante as discussões.

Segundo Minayo (2009, p. 132), a estratégia de coleta de dados por meio de entrevistas pode e deve ser utilizada devido ao seu caráter dinâmico, uma vez que cada entrevista traz consigo informações específicas que são relevantes para a pesquisa. É por meio desse conjunto de dados que o pesquisador poderá compor a análise, utilizando as informações que surgem durante o processo de entrevistas.

Neste estudo, foram apresentadas concepções e características da pesquisa qualitativa, além de avaliação da entrevista como parte dessa abordagem. Por fim, destaca-se a importância da técnica de grupo focal para estudar um grupo de pessoas em seus contextos de vida e trabalho.

O questionário disponibilizado às professoras foi composto por 5 perguntas, a fim de detectar o conhecimento de cada uma das docentes a respeito da Libras, do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, do desenvolvimento do tema “inclusão, da diversidade e das práticas docentes” no Ensino Fundamental, da representação e da construção da identidade surda e das sugestões no campo pedagógico e da gestão escolar.

Quanto ao questionário aplicado junto à aluna surda, este foi composto por 3 perguntas, que se baseiam em questões que giram em torno da sua trajetória escolar e seu processo de aprendizagem, o relacionamento com professores e colegas e perspectivas para o futuro. A aluna teve o apoio do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, que realizou as perguntas e auxiliou na transcrição das respostas.

5.4 Procedimentos

Para o processo de obtenção e coleta de dados, primeiramente foi efetuado o contato com a diretora da escola pesquisada. Esse encontro foi realizado dia 18/03/2024, quando informações relevantes e necessárias para análise e estudo foram explicitadas. Também foi solicitada a autorização e assinatura do TCLE destinado à Instituição, bem como foram passadas as devidas orientações quanto aos demais participantes da pesquisa.

A todos os participantes foi informada a possibilidade de desistência a qualquer momento durante a realização da pesquisa sem prejuízos.

No período de 19/03 a 16/04/2024, o trabalho, bem como a pesquisa foram organizados a fim de projetar junto ao grupo as demandas necessárias para os encontros e procedimentos adequados para a devolução das respostas de maneira assertiva.

Ocorreu, também, durante esse período, o contato com a coordenadora da escola para mediar e organizar as datas para a realização dos encontros.

A obtenção do *feedback* desses sujeitos faz parte da análise que será discutida no capítulo seguinte, junto com as considerações, observações e apontamentos realizados durante o processo de tratamento das informações.

O 1º encontro da pesquisa de campo, junto às professoras ocorreu no dia 17/04/2024. Naquele momento, cada participante assinou o TCLE de

participação voluntária e recebeu informações quanto à pesquisa e a todo o processo de construção da dissertação e do produto educacional. Os participantes também realizaram uma breve apresentação sobre sua trajetória profissional e interesse na temática proposta.

O 2º encontro da pesquisa de campo foi realizado no dia 24/04/2024. Nessa data, o grupo de professoras conseguiu expressar suas respostas quanto às perguntas propostas dentro do grupo focal. O questionário disponibilizado ao grupo foi de suma importância. Nele evidenciaram-se fatos da realidade, ressaltando que esse processo não está pronto e acabado, mas, sim, em uma ação constante de transformação. Solicitou-se aos sujeitos participantes, um olhar atento às representações, às crenças, aos valores, aos sentimentos e às opiniões que permeiam os espaços escolares e a vida da pessoa surda.

No 3º e último encontro, o Produto Educacional proposto nesta pesquisa - Guia Orientativo: SURDEZ - reflexões e possibilidades foi apresentado e validado pelo grupo de professores da unidade municipal de ensino de Cubatão, na reunião de Horas de Trabalho Pedagógico - HTP realizada no dia 15/05/2024. Os professores tiveram a oportunidade de folhear o material na íntegra, indicando dúvidas e sugestões acerca da produção disponibilizada. Por fim, parabenizaram o trabalho realizado na pesquisa, na produção do guia e na condução dos trabalhos junto ao grupo focal escolhido. Foi um momento de muita troca, reflexão e aprendizado.

Em relação à participação da aluna surda, por ela ser menor de idade, foi solicitada a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE pela responsável legal. Também foi esclarecido todo o processo da pesquisa e a importância da sua participação. Esse encontro foi realizado no dia 16/05/2024. O acompanhamento e a produção desse encontro foram compartilhados, apresentados e organizados também em conjunto com a TIL da escola, a fim de proporcionar o atendimento e a obtenção dos dados da maneira mais fidedigna possível.

Decidimos transcrever a conversa e as respostas exatamente como foram fornecidas, para garantir a precisão deste estudo, seguindo o que determina a Lei nº 13.853, de 8 de julho de 2019, que altera a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que dispõe sobre a proteção de dados pessoais e cria a

Autoridade Nacional de Proteção de Dados; e dá outras providências. Esclarecemos que foi garantido o anonimato de todos os participantes, assim como a segurança dos dados e a confidencialidade das informações. Todas as falas disponibilizadas nesta pesquisa foram gravadas para fins de transcrição.

A coleta dos dados foi realizada nas Horas de Trabalho Pedagógico - HTP, disponibilizadas todas as quartas-feiras para os professores nas unidades municipais da Cidade de Cubatão. Esse espaço foi escolhido, uma vez que não compromete a rotina do professor, permitindo otimizar o tempo cedido para a realização dos encontros.

No capítulo 6, iremos analisar e refletir sobre os resultados obtidos a partir das respostas e depoimentos dos sujeitos em relação às perguntas de pesquisa. Os dados foram interpretados à luz das teorias apresentadas na dissertação e também investigados com base em minhas próprias suposições, fundamentadas em minha experiência profissional. Essas suposições serão passíveis de confirmação ou contestação em estudos futuros.

A organização deste capítulo se divide em dois momentos, no qual a primeira parte evidencia a visão do professor acerca do aluno surdo; a segunda parte apresenta uma conversa surda, cuja perspectiva é centrada no aluno surdo.

Para a realização da análise e discussão dos dados coletados nos encontros, empregaremos a técnica de Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo, como um procedimento de pesquisa, é fundamental para as investigações no âmbito das pesquisas sociais, pois examina minuciosamente a questão da subjetividade, reconhecendo a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. Isso não compromete a validade e o rigor científico, uma vez que a análise de conteúdo possui *status* de metodologia, com princípios e regras bem definidos.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A esse respeito, a autora acrescenta ainda:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 1977, p. 31)

Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdos consiste em um método de análise que visa a identificar e interpretar o conteúdo presente em uma determinada mensagem.

Portanto, para Bardin (1977) a Análise de Conteúdos é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

O método de Análise de Conteúdo visa a descobrir o sentido implícito por trás do discurso simbólico e polissêmico, exigindo um grande esforço interpretativo por parte do pesquisador.

Sobre as falas apresentadas, Gomes (2007) também acrescenta:

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias (Gomes, 2007, p. 79).

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, a interpretação desempenha um papel importante. Neste momento, é essencial confrontar a teoria base, os objetivos, as hipóteses e os resultados da pesquisa (indicadores), a fim de realizar inferências e elaborar sínteses interpretativas.

Em síntese, a análise dos dados do Capítulo 6 deve ser encarada como uma interpretação das informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, que foram cuidadosamente lidas, analisadas e compreendidas dentro de um contexto específico, à luz de um referencial teórico.

6. CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 A visão do professor sobre o aluno surdo

Quando iniciamos com um dado, não devemos nos preocupar com o que vamos obter no final, mas, sim, com as descobertas que ele pode nos proporcionar ao longo do caminho. Devemos simplesmente observar atentamente e seguir o fluxo das informações que surgem, sem nos prender a um resultado pré-estabelecido.

É importante considerar o papel da língua de sinais na educação dos surdos; a importância de valorizar a cultura surda; o reconhecimento da identidade surda como única e legítima; a necessidade de formação adequada de professores; a promoção de uma educação inclusiva e acessível e a valorização da diversidade e da pluralidade cultural.

Nesse sentido, a análise e discussão dos dados apresentados neste capítulo, buscou explorar a visão do professor diante do aluno surdo.

Qual sua compreensão do uso da Libras na prática docente? Como você analisa o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo no ensino fundamental? O que você aponta para o desenvolvimento do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes” no ensino fundamental? O que você já sabe sobre a representação e a construção da identidade surda. O que você já sabe? Houve algum ressignificado após essa reflexão? Que sugestões tanto no campo pedagógico, quanto na gestão da escola você gostaria de deixar?

Por meio das respostas a todas as questões acima colocadas é que a análise e a discussão dos dados foram desenvolvidas neste documento.

O início da condução do grupo focal se deu com a apresentação do objetivo da técnica de coleta de dados, qual seja, obter informações relevantes para a pesquisa em questão. Ressaltamos a importância da segurança e do consentimento de todos os participantes, que foram identificados nesta pesquisa com nomes fictícios. Além disso, foram discutidas as instruções a serem seguidas durante a realização do grupo, como tempo de fala e respeito mútuo entre os participantes durante suas intervenções.

No primeiro encontro, de forma despretensiosa, o grupo teve a oportunidade de se apresentar e discorrer sobre sua trajetória. Esse momento

favoreceu a análise das professoras pesquisadas, indicando a relação delas com sua prática em sala de aula e principalmente a respeito da concepção que elas trazem sobre o tema proposto. Nesse sentido, as professoras tiveram a liberdade para expressar toda e qualquer informação que achassem necessária para o encontro.

Ressaltamos que as falas foram disponibilizadas de forma original e inseridas na caixa de texto. Para fins de identificação dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para melhor compreensão da sequência evidenciada.

Assim, os diálogos foram desenvolvidos e construídos a partir de orientações sinalizadas ao grupo. Para maior compreensão acerca do grupo estudado, foi necessário a realização de uma breve apresentação das professoras com as seguintes informações: formação acadêmica, tempo de trabalho na educação, principalmente com a educação de surdos, e conhecimento e uso da Libras.

NOME	APRESENTAÇÃO
P1 - R	<p>Eu estou há 20 anos no magistério. Esse é o primeiro ano em que eu tenho uma aluna surda na minha sala. E ela é uma aluna que ela se vira muito bem. É a minha primeira experiência.</p> <p>Me formei em 1982, na época que já existia o magistério. Primeiramente eu fiz o magistério, aí depois eu falei Ai, não, não vou fazer mais nada na área de pedagogia, mudei radicalmente. Eu fui fazer Ciências Contábeis, né? Eu fiz Ciências Contábeis, trabalhei um pouco na área de Ciências Contábeis. Aí resolvi voltar a lecionar, né? Eu comecei a lecionar na com Ensino Fundamental dois. Na área de matemática eu fiz essa matemática. Depois eu fiz licenciatura em Pedagogia, Supervisão, né e Gestão e fiz uma pós também na gestão de EAD.</p>
P2 - R	<p>Sou professora do ensino fundamental há 2 anos, nunca tive nenhum aluno surdo. Porém, tenho experiência com uma perda auditiva do meu filho de 20 anos. Tenho interesse no assunto e gostaria de participar. É pra aprender um pouco mais. Sou professora há 14 anos. Sempre trabalhei com a educação infantil e a partir de 2023 eu entrei no ensino fundamental. Em 2023 lecionei no primeiro ano do ensino fundamental em Cubatão, e em 2024 também. Leciono no quinto ano. Minha formação acadêmica é Pedagogia. Me formei em 2010 na UNIP e em 2013 fiz uma pós</p>

	graduação em Psicopedagogia pela Unimes.
P3 - V	<p>Eu sou professora do ensino fundamental infantil e coordenadora. Na minha trajetória profissional eu tive contato com a aluna AB - I que apresentava deficiência auditiva. E nesse momento eu tive o primeiro contato realmente com Libras e com um aluno, onde mostrou as habilidades. E eu refleti sobre a minha postura enquanto professora de aluna com DA.</p> <p>Já atuei em todos os anos da educação infantil e do ensino fundamental I e do fundamental II. Eu tenho magistério, pedagogia, pós-graduação em educação especial, ética em valores, ensino, cidadania e psicopedagogia.</p>
P4 - I	<p>Tenho 22 anos de profissão no magistério. É, já tive alunos surdos no fundamental II trabalhando no estado e eles ficaram incluídos fisicamente, geograficamente, mas excluídos socialmente. Então, assim, não conseguia travar nenhuma comunicação, porque não havia ali uma forma eficiente de comunicação entre a gente. E foi professora da aluna AB - I ano passado, que é com quem eu tive mais contato e aprendi muita coisa com ela.</p> <p>Eu leciono para as turmas do Fundamental I, Ensino Fundamental II e Médio. Já ensinei desde a alfabetização até o terceiro ano do ensino médio, então só educação infantil que não. Não é uma idade que eu tenha interesse em trabalhar, embora eu tenha formação. Para minha formação acadêmica, fui formada pelo CEF, antigo CEFET, extinto CEF em Diadema. Depois eu fui fazer Letras. A minha formação de graduação é Letras, fiz pela Unesp, no campus de Araraquara. Aí eu fiz um curso de especialização em ensino fundamental. Quando eu trabalhei na Prefeitura de São Bernardo, a prefeitura pagou para gente. Fiz esse curso de especialização pela USP, que foi uma formação de um ano e meio, uma baita formação de excelência que eu carrego para minha vida, porque mudou muito a minha história como professora. Essa formação que eu tive na USP e atualmente estou fazendo pedagogia pelo Instituto Federal. Não é um curso que eu gosto, mas atualmente tem me ajudado bastante. Na minha prática, eu tenho refletido muito sobre a minha prática fazendo o curso.</p>
P5 - D	<p>Sou formada desde 1986. Tenho também pedagogia e minha primeira experiência com uma aluna com deficiência auditiva foi logo no começo da minha carreira, numa escola privada, onde eu pude perceber que a parte cognitiva da criança era preservada. Ela era até muito inteligente, mas ela lia meu lábio. Ela fazia leitura labial e aí eu fui percebendo que eu tinha que ter o cuidado de não falar de costas. Então, uma vez também com meu filho quando ele era pequeno. Ele tinha muita inflamação da garganta e isso levou a uma perda auditiva. Eu percebi porque ele começou a falar um</p>

	<p>pouco mais alto, a televisão também, o volume era alto e aí ele fez um tratamento. E corrigiu-se.</p> <p>Eu já lecionei do primeiro ao quinto ano. Todos os anos eu lecionei. Tenho uma preferência por terceiros anos, segundos e terceiros. Então, a maior parte da minha vida, né profissional, eu passei dentro de uma sala de terceiro ou de segundo ano, né? Eu tenho o antigo magistério e depois eu fiz pedagogia.</p>
P6 - E	<p>Sou professora da rede de Cubatão há 18 anos, professora formada há 27 anos. Durante a minha trajetória docente não tive contato direto com alunos, com surdez ou com alguma perda auditiva. Porém, no decorrer da carreira tive contato com crianças que tinham familiares com essa deficiência. Eu tenho. Tive um aluno que é irmão, ela é surda, implantada, que é a AB - I, citada por muitas colegas. Ele tem um cuidado e um carinho extremo com essa irmã, né? Ligada à parte de comunicação e pensar sempre em algo que ele pudesse incluir. Também tenho este ano um aluno que a mãe, ela. Faz uso de aparelho auditivo e percebo nesse aluno problemas na fala. Não sei se é por conta, né? Da fala da mãe, né, da linguagem da mãe ou por questão de maturidade.</p>

Fonte: transcrição de dados do autor /2024

A importância da visão do professor na educação do aluno surdo não pode ser subestimada, pois a escola desempenha um papel crucial na sociedade e o professor é um dos principais agentes responsáveis por garantir ao aluno surdo o recebimento de uma educação de qualidade.

Em geral, as professoras possuem vasta experiência em sala de aula. No entanto, apresentam um conhecimento superficial acerca da surdez, suas referências, concepções e comunicação.

Diante do exposto, Skliar (2016) alerta sobre a necessidade permanente de se refletir sobre a temática da surdez:

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma “melhoria” dos paradigmas dominantes na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas. (Skliar, 2016, p. 13)

Dentro dessa ótica, é importante avançarmos, agora, para uma análise mais detalhada das percepções acerca das questões propostas no grupo focal.

Ao serem questionadas, as respostas apresentadas, também, indicam o interesse em compreender a cultura surda, ter o apoio e a mediação do intérprete de Libras e desenvolver estratégias de comunicação adequadas, refletindo o comprometimento das professoras em garantir um atendimento de qualidade e respeitoso para esse aluno.

No segundo encontro, o grupo teve a oportunidade de apresentar seu ponto de vista diante das perguntas apresentadas. Cada participante, de forma organizada, respondeu a cada uma delas à sua maneira. Esclarecemos que a participante **P6 - E** não esteve presente nesse dia. Assim, o encontro foi realizado apenas com 5 professoras da escola, tendo a mediação do pesquisador nesse processo.

As contribuições corroboraram com a dissertação e todo o seu processo de pesquisa. A avaliação e a mediação do grupo foram possíveis, uma vez que a comunicação entre todos foi permitida como um elemento que integra as relações no intercâmbio de ideias.

Pergunta 1: Qual sua compreensão do uso da Libras na prática docente?

NOME	RESPOSTA APRESENTADA
P1 - R	É a minha primeira experiência. Tá com um aluno surdo. Eu nunca tive nenhum tipo de experiência com aluno, com nenhum, nem nenhum grau, entendeu? Eu sei que todos são considerados surdos, né? Eu não sei usar Libras, eu não entendo. Eu não conheço nada de Libras, só fiz aqueles cursos que tem tal que ensina o alfabeto e tal, mas eu não tenho. Eu não tenho prática nenhuma com Libras. Eu não entendo e nem sei. Eu nem sei conversar.
P2 - R	Compreendo que o uso de Libras na prática docente é importante, visto que hoje em dia muitas pessoas, crianças surdas estão inseridas na escola através desse processo de inclusão e acredito que é importante conhecermos e sabermos, pois uma hora ou outra teremos que ensinar alunos surdos e que utilizam da da Libras para se comunicar.
	Vou falar da prática docente como professora da sala regular. É o que acontece. No curso, de graduação e pós graduação. A gente tem uma introdução a Libras, mas como qualquer língua a gente não pratica, a gente acaba esquecendo. Então, a minha visão de quando você não é especialista e não faz uso

P3 - V	constante da Libras, quando você recebe um aluno DA é a professora especialista que está acompanhando essa criança, é a sua interação de mediação. É por mais que dentro do contexto da sala de aula possa aplicar um bom dia. Boa tarde. Um oi, olá. Soletrar as letras do nome é na prática do docente. Se isso não é exercitado, ela se perde.
P4 - I	Eu penso que a Libras deveria ser ensinada, né? Não só como um recurso para quem é surdo, mas também para os falantes, né? Mesmo que seja coisas do cotidiano escolar, até para que a inclusão aconteça de fato, porque as crianças elas sentem a necessidade de conversar com o colega que é surdo ou a colega surda, e eles vão arrumando estratégias ali para conversar. Mas eu vejo que é importante ter. É importante ter, porque sendo uma língua, é uma outra língua que deveria ser ensinada, né? Assim como outras tantas línguas que a gente precisa acessar, como por exemplo, a indígena que faz parte da nossa. E as línguas indígenas, né? Que fazem parte da nossa cultura, da nossa formação, do nosso povo. Mas. Né? A gente não tem acesso nenhum. É interferir, inclusive na formação do português brasileiro. Então é. Como um sistema linguístico para inclusão. Eu penso que a Libras é bastante necessária, mas infelizmente não são todos que têm acesso. E eu acho que é difícil aprender depois de um certo tempo. Assim como todo o sistema linguístico, se a gente não pratica, fica difícil também e memorizar, né? Então. É algo importante. Mas é um recurso que se utiliza muito pouco, eu acredito. Mas na comunidade surda mesmo.
P5 - D	A importância do uso da Libras nas salas de aula que tem a criança que necessita, né? A criança surda que necessita disso acredito que é a Libras. É interessante nessas situações.

Fonte: transcrição de dados do autor /2024

De acordo com as respostas anteriormente fornecidas, percebemos que apenas a professora P1 - R nunca teve experiência com aluno surdo. Nesse sentido, torna-se necessário evidenciar e lembrar a apresentação da professora P1 - R, que destaca ter tido seu primeiro contato com aluno surdo após 20 anos de experiência profissional. Isso demonstra que apresentar e compreender a Libras, especialmente na prática docente, ainda se faz necessário.

É notório que o percurso profissional das professoras pesquisadas foi fundamental para conhecer e reconhecer a necessidade de manter viva a temática acerca da surdez.

Ao ouvir o relato das demais professoras, evidenciou-se que todas se encontram imersas em situações do cenário educacional que necessitam de maior compreensão, em especial as línguas envolvidas no processo educacional. A dificuldade com a comunicação é uma questão que gera anseios e problemáticas, por vezes, desconhecidas. A autora Quadros (1997) compreende essa temática e explora os impactos quando a comunicação não é estabelecida de fato.

A esse respeito, Quadros (1997) afirma:

São vários os problemas gerados a partir da comunicação não estabelecida entre o surdo e o ouvinte. [...] Os surdos e os ouvintes precisam ser sensíveis e compreender o grau de dificuldade que envolve a tradução de uma língua [...] (Quadros, 1997, p. 26)

Nesse sentido, é fundamental identificar quem é o surdo para se poder trabalhar de forma mais eficaz com ele. O aluno surdo é aquele indivíduo cuja audição está comprometida dentro dos diferentes graus de perda auditiva: leve, moderada, severa ou profunda.

Nessa concepção, o uso da Libras na prática docente destaca a importância que o professor tem sobre o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

Autores como Sacks (2010), Quadros (1997) e Perlin (2014, 2016) ressaltam que o importante não é o grau de perda auditiva ou a causa da deficiência, mas, sim, o papel fundamental da comunicação e da cultura visual, representada pela língua de sinais, na sua formação.

Por fim, observa-se a seguinte passagem:

[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal. (Skliar, 2016, p. 26)

Pergunta 2: Como você analisa o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo no ensino fundamental?

NOME	RESPOSTA APRESENTADA
	Eu estou analisando de acordo com que eu vejo. Que no caso da aluna AB - I, né, que é o caso que eu posso citar. Esse ensino aprendizagem ele está ocorrendo, sim, tá. Ele está

P1 - R	ocorrendo porque a intérprete dela é uma intérprete muito presente, que já tá acompanhando ela desde o infantil. Então ela tem um processo assim, já sabe. E ele é contínuo. E isso foi de grande valia. No caso da aluna, isso foi primordial. A AB - I é alfabetizada. Ela tem a compreensão das duas demais temas também. Ela consegue interagir, ela consegue participar. Tá, mas o que eu vejo é que esse ensino aprendizagem ocorreu de forma bem, bem assim significativa por conta da família, que é uma família presente e da intérprete. Esse vínculo assim entre as duas e entre a família foi fundamental.
P2 - R	Não tenho muita experiência com a questão do processo de ensino aprendizagem da criança surda, porque não nunca tive uma experiência em sala de aula com uma criança surda.
P3 - V	Vou falar da minha experiência. É a aluna que eu tive a experiência, então foi uma criança super estimulada desde cedo. É, então não tive nenhum problema em relação dessa prática pedagógica, né? Então. É um aluno completamente surdo, que depende do recurso objetivo, que não tem essa estimulação. Então acho que depende muito também do profissional que está do lado dessa estimulação. A parceria com a família e a professora da sala regular para fazer todo um contexto para esse ensino aprendizagem acontecer.
P4 - I	Bom, a maneira como eu visualizo o processo de aprendizagem do aluno, porque eu entendo que o processo de ensino é um processo de aprendizagem e o outro então se tratam de dois processos. É o aprendizado. E o processo de aprendizagem está intimamente ligado à condição do aluno, né? E o aluno surdo, dentro do fundamental, como eu disse na outra resposta, é, vai variar muito do quanto essa inclusão foi feita dentro desses espaços escolares. No caso da minha aluna que eu tive ano passado. É uma menina alfabetizada, né? Que fala, conversa bastante com a gente, que entende muito bem a gente também. Existem outras assim, determinadas palavras que a gente ou expressões que a gente usa, que se há uma falta de compreensão por parte dela, tem sempre uma colega para ajudar a ela, entendeu? Então ela faz uma leitura labial que colabora muito para a compreensão dela. E se não houver entendimento, na pior das hipóteses, ela escreve então. No que se refere à fala, à comunicação, ao ato comunicativo. Para ela, é o ensino fundamental foi muito baseado nas experiências que ela tem de escuta da família. E ela também tem uma professora (intérprete) de deficiente auditivo, que é muito competente. E ela ajuda a gente muito. É uma professora que nos ajuda muito, tanto na adequação das atividades quanto na intervenção que a gente deve fazer com a aluna AB - I. Para a gente conseguir trabalhar bem com ela. Quem dera todo aluno surdo tivesse isso, né? Porque não é uma realidade, é uma realidade

	<p>específica da aluna AB - I. Mas eu já vi outros alunos surdos e infelizmente a escola ainda tem um entendimento muito raso sobre o que é inclusão, né? E. No caso da AB - I, como ela é alfabetizada, ela consegue. Ela consegue acompanhar, né? O currículo escolar, né? O desenvolvimento dos colegas. Muitas vezes ela é muito à frente, inclusive de vários colegas dela, né? Mas não vejo que seja a realidade. De alunos do ensino fundamental. No caso, para eu ensinar a AB - I. Muitas coisas eu pesquisava em casa para eu conseguir fazer adaptação. Existia coisas, textos, livros, por exemplo. Uma leitura em voz alta, que é uma prática muito comum que a gente faz, no fundamental, uma leitura diária. Para ela, não tem nenhum sentido, porque ainda que ela associa as figuras e ela precisa de estar com o texto na mão. Então ela teria que estar com uma leitura compartilhada. Então a gente faz a leitura em voz alta, como até para oportunizar isso para as outras crianças, mas especificamente para um surdo. Não é uma boa atividade, né? E no caso de atividades, por exemplo, de produção textual, por exemplo, ela mantém a identidade surda na escrita, então os conectivos praticamente não aparecem no texto dela. Então também é um processo, né? De usar esses conectivos porque a gente começou a construir frases muito curtas para ela pensar sobre os conectivos. Então, na hora de escrever um texto primeiro a gente tenta garantir o conteúdo para depois a gente organizar a estrutura e a forma, né? Porque embora a estrutura do texto ela também seja muito boa, que é uma das poucas alunas que constrói o texto em parágrafos, que segmenta bem as palavras, né? Então a gente primeiro garantia o conteúdo da produção dela e depois a gente passava para o texto a questão da forma. E aí, objetivamente, não dava para enxugar o texto todo. Tipo trechos, né? Primeiras, duas primeiras, duas frases do texto, para ver se ela conseguia ali utilizar os conectivos de uma forma que fizesse sentido o texto.</p>
P5 - D	<p>Eu considero que se o aluno surdo tiver um bom apoio, ele tiver um intérprete de Libras na sala de aula, tiver frequentando a sala de recursos, tiver uma família que né, que ajude tudo. Eu acredito que ele consegue chegar igual ao outro aluno. Eu acho que ele consegue, se ele tiver todo esse aparato agora, se ele não tiver. Ele chega muito defasado.</p>

Fonte: transcrição de dados do autor /2024

Diante das respostas apresentadas, notamos que as professoras P1 - R, P4 - I e P5 - D destacam a presença e a participação do intérprete de Libras no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Nessa direção, a P3 - V indica, também, a importância da estimulação como uma relação que engrandece o trabalho de todos os envolvidos:

Então acho que depende muito também do profissional que está do lado dessa estimulação. A parceria com a família e a professora da sala regular para fazer todo um contexto para esse ensino aprendizagem acontecer. (P3 - V, 2024, p. 96)

Nesse sentido, Quadros (2014) relata:

[...] As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar, e ajuda os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e com a integração de diferentes conhecimentos. (Quadros, 2014, P. 102)

A professora P2- R não tem experiência com aluno surdo. Sua resposta indicou essa questão claramente. No entanto, ela demonstrou durante o grupo focal sua vontade em conhecer melhor esse processo, uma vez que possui um filho com perda auditiva. “Tenho interesse no assunto e gostaria de participar. É pra aprender um pouco mais” (P2 - R, 2024).

A consideração indicada pela professora P5 - D corrobora e demonstra que a presença de um intérprete de Libras na sala de aula, a frequência na sala de recursos e o apoio familiar são elementos essenciais para garantir o sucesso de um aluno surdo. Acredita, ainda, que, com esse suporte, ele pode atingir o mesmo nível que os demais alunos. No entanto, se ele não tiver todo esse suporte, ele terá mais dificuldades e ficará mais para trás em relação aos demais colegas.

A pergunta 2 detecta, junto às professoras, que a presença da família e do intérprete de Libras são de suma importância para o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, principalmente no ensino fundamental. Essa parceria e dinâmica colaboram para o sucesso e desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam à qualidade e à participação de todos nas ações educativas desse aluno.

De acordo com Vygotsky (1998), as relações entre indivíduo e objeto de estudo se dão por meio das interações uns com os outros. As interações sociais no ambiente escolar são essenciais para que os alunos possam adquirir e produzir conhecimento. Quando o professor incentiva a comunicação, a colaboração entre os colegas, a troca de ideias, o debate, a distribuição de

tarefas e o apoio mútuo, ele está contribuindo para a construção do conhecimento de maneira compartilhada.

A esse respeito, percebemos que a escuta orienta o professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo no ensino fundamental, uma vez que eles são encorajados a analisar constantemente suas ações e planejamentos. Nesse sentido, é escutando que aprendemos de fato a falar com eles.

Segundo Sá (2006), essa relação é uma vida de mão dupla:

Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola. Portanto, trata-se de uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais. (Sá, 2006, p. 62).

Em síntese, diante do contexto apresentado podemos encontrar uma realidade que agrega e favorece a inclusão do aluno surdo, bem como dos demais alunos. A empatia junto às diversas realidades compreende a necessidade de respostas educativas mais assertivas, como bem colocou a professora P4 - I. O repensar pedagógico sentido por essa professora demonstra que as estratégias nunca podem ser individualizadas quando se trata de inclusão, mas sim um trabalho pedagógico participativo e colaborativo.

Pergunta 3: O que você aponta para o desenvolvimento do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes” no ensino fundamental?

NOME	RESPOSTA APRESENTADA
P1 - R	Então, como eu vejo, né? A inclusão, a diversidade, as práticas docentes. Então, é a inclusão quando ela é laudada, né? Você passa a ter assim um respaldo, né, para a sua prática docente. Um apoio no contraturno, né? Que isso é de grande valia, Isso é importantíssimo, tá? Eu acho que o grande problema atualmente, pelo menos para mim, é alunos que são inclusão, que não estão, que não tem laudos, que não são laudados porque ora a família não é presente, ora o pai vai, a instituição não dá um retorno, tá? Então isso que dificulta muito, tá. Porque além da sala normal, a gente tem a inclusão, tem toda a diversidade, tá, E a gente tem os que são inclusão, que não

	estão ali como inclusão. Então fica muito difícil. A prática docente tá com todos esses quesitos.
P2 - R	Eu acredito que o tema sobre inclusão tem sido bem propagado. Porém, ainda um pouco de tabu dentro das escolas e dentro dos ambientes, porque todos tem uma opinião sobre isso e muitas vezes a gente nem estuda a fundo o tema, nem procura conhecer, mas a gente acaba discutindo por pura opinião, por aquilo que a gente já ouviu falar. Mas acredito que seja um tema muito importante, porque muitas crianças temos recebido com alguma dificuldade dentro do espectro autista, ou seja, qualquer outro. E essas crianças estão no ambiente escolar e aí precisamos falar e conhecer sobre esse tema.
P3 - V	Então, inclusão em relação à prática docente, ela é bem ampla, porque depende da história de vida do professor. O que ele carrega de bagagem é bagagem de trabalho a sua bagagem de vida. Se ele tem contato com essas crianças, como que ele vê a inclusão dentro da escola? Como ele vê esse suporte? Porque a gente ainda tem muita fala de professores que fala. Eu não sei lidar com isso. Só que acontece que é porque eu não fui formado, não sou especialista e aí eu não sei lidar com essa essa situação. Mas acontece que. Como médico, o professor, ele precisa estar atualizado, ele precisa estudar constantemente. Então, assim, para efetivar a prática docente, eu vejo assim que os professores hoje tem maior esclarecimento do que é. É de fatos, né? De fato, quando chega um alunos de inclusão, se chegar a um TEA, saber o que que é um TEA? Se chegar a um DA, sabe o que é um DA um DV. Um DI. Mas como trabalhar e estimular esse aluno, né? Então acho que esse é o buraco que ainda está na inclusão e a prática docente. Eu sei o que é, mas o que que eu posso fazer.
P4 - I	Bom que eu aponto para o desenvolvimento do tema Inclusão e diversidade e práticas docentes. Eu aponto que a formação continuada é o primordial, né? A formação continuada que dá base para a gente entender as pessoas, as deficiências, como que a gente inclui de fato, não só uma questão de socialização, mas mesmo na questão da dos aprendizados, né? Científicos, né? Que os seres humanos acumularam historicamente, Que todo mundo tem direito a acessá los, né? Então. E eu penso que a formação continuada é base para isso, porque se a gente só contar com a formação, a primeira formação acadêmica é muito ruim. Até porque, depois do advento dos cursos do Magistério de Pedagogia na modalidade EAD, existem algumas universidades, ou instituições que são muito ruins e a gente sabe que a formação não é boa. E se contar com essa primeira formação até final da carreira, ad eternum, é muito ruim. Então é a formação continuada, a prática docente dessas teorias que se

	estuda em sala de aula, testando para ver o quanto que é possível colocar no dia a dia, o quanto que não, que vai variar muito da pessoa com deficiência, o perfil dessa pessoa, porque cada um é de um jeito. Então a gente precisa considerar também as particularidades da pessoa que tem deficiência, como também as particularidades, as particularidades do grupo que essa pessoa está inserida. De maneira que todo mundo se beneficie com o ensino e com as suas próprias aprendizagens. Então, o único caminho que eu vejo é a formação continuada mesmo.
P5 - D	Eu acredito que inclusão, diversidade, prática docente é, tem tudo a ver, né? As práticas docentes, elas tem que ter. Tem que ter esse olhar pra inclusão, pra diversidade. E também acho que quando fala da inclusão, a gente não está falando só das crianças com deficiência. A gente tem muita criança que está precisando ser incluída por até por problemas sociais e tudo isso. Então, tem que andar junto, tem que andar de mão dada as práticas docentes têm que estar entrelaçadas com a inclusão e a diversidade.

Fonte: transcrição de dados do autor /2024

De acordo com as respostas apresentadas, constatamos que os desafios acerca da inclusão ainda persistem. Questões sobre o desenvolvimento do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes” no ensino fundamental são detectadas e problematizadas pelas professoras durante a realização do grupo focal.

A discussão sobre essa temática demonstrou a contínua necessidade de se refletir sobre o assunto e de se apontarem novos caminhos, onde todos possam de fato ser incluídos na jornada que é o processo educativo do aluno surdo.

A inclusão escolar envolve a valorização da diversidade de capacidades, saberes e vivências de cada estudante, criando um ambiente educativo que estimule a equidade e a igualdade de chances para todos.

Ainda nesse âmbito, trago Bartalotti (2006). Sua reflexão acerca dessa questão é necessária:

Falar em inclusão social implica falar em democratização dos espaços sociais, em crenças na diversidade como valor, na sociedade para todos. Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano. O valor – positivo ou negativo – que se atribui à diferença é algo construído nas relações humanas. O vetor da exclusão/inclusão não

está, portanto, na diferença em si, mas no valor a ela atribuído. (Bartalotti, 2006, p. 16)

Nessa pergunta, as professoras apresentam questões que convergem em muitos momentos. Notamos que as percepções e os discursos convergem quanto à necessidade da inclusão, da diversidade e das práticas docentes. É unânime a importância do desenvolvimento desse tema junto ao cenário educativo.

Porém, a professora P1 - R entende que a inclusão de fato ocorre quando ela é “laudada”. Entendemos que, nesse caso, ela referiu-se ao aluno com laudo. No entanto, precisamos compreender que a inclusão consiste em um conjunto de estratégias e iniciativas que visam a combater a exclusão que impede o acesso a toda e qualquer questão que se coloca na vida do aluno diante da sociedade.

Nesse sentido, a diversidade e a inclusão são fundamentais para promover novas formas de pensamento, gerando reflexões na sociedade e nas práticas docentes dentro do ambiente escolar. Portanto, é essencial que esses valores sejam cultivados e incentivados.

A professora P2 - R acredita que o tema sobre inclusão tem sido bem propagado. Porém, ainda há um pouco de tabu dentro das escolas e dentro dos ambientes, porque todos têm uma opinião sobre isso e, muitas vezes, “a gente nem estuda a fundo o tema, nem procura conhecer, mas a gente acaba discutindo por pura opinião, por aquilo que a gente já ouviu falar” (P2 - R, 2024).

A professora P3 - V acrescenta, ainda, que o professor deve estar em constante aprendizado também. Deve estar atualizado, ele precisa estudar constantemente. Essa questão apresentada por ela demonstra que a formação e a orientação acerca dessa temática devem-se manter vivas e dentro dos espaços escolares. As discussões e as reflexões sobre a inclusão, diversidade e práticas docentes são um constante exercício que precisa ser desenvolvido por todos.

Corroborando com isso, a professora P4 - I apresenta que a formação continuada “dá base para a gente entender as pessoas, as deficiências, como que a gente inclui de fato, não só uma questão de socialização, mas mesmo na questão dos aprendizados” (p4 - I, 2024). Isso também é evidenciado pela

professora P5 - D, quando a mesma apresenta: “Então, tem que andar junto, tem que andar de mão dada às práticas docentes têm que estar entrelaçadas com a inclusão e a diversidade” (P5 - D, 2024).

Após as falas apresentadas neste tópico, enfatizamos que a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Representa um avanço significativo e o reconhecimento da deficiência como algo intrinsecamente ligado ao ambiente em que a pessoa vive, e não como uma característica isolada. Ela destaca que a deficiência está presente nas interações de indivíduos com características diferentes das consideradas padrão, enfrentando barreiras que dificultam a sua inclusão plena na sociedade.

Com a LBI, busca-se superar essas barreiras e garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, sensoriais, mentais ou intelectuais, tenham acesso igualitário aos mesmos direitos e oportunidades. É um passo importante rumo a uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

Ainda temos um longo caminho a percorrer. No entanto, é notório que as professoras detectaram as adversidades envolvidas nesse processo. Os esforços demonstrados por elas nos fazem acreditar que a inclusão é possível.

Pergunta 4: O que você já sabe sobre a representação e a construção da identidade surda? Houve algum ressignificado após essa reflexão?

NOME	RESPOSTA APRESENTADA
	Então, na quarta pergunta, né? Após essa reflexão, a gente houve, sabe? Principalmente naquele primeiro dia que nós nos encontramos no HTP. Porque eu não sei se é porque eu estou com a aluna AB - I e ela fala, ela se comunica. Mas sabe, tinha horas que eu praticamente eu esquecia que ela era surda, sabe? Eu praticamente eu esqueci. Aí não, eu não posso, né? Eu não posso esquecer. Inclusive nessas avaliações, tipo assim, eu cometi duas gafes que eu não sabia, entendeu? Sobre a história em quadrinho, com ironia, né? Eu não, eu não sabia. Eu não tinha conhecimento que o surdo não entendia esse tipo de

P1 - R	<p>ironia, tá? Então eu passei. Ah, e outra. Por exemplo, atividades onde? Onde ela tem que completar, né? Que para ele não faz, que para o surdo não faz sentido esse complete para eles, sabe? Não tem essa, eles não tem essa compreensão, ele não tem esse entendimento que pra eles é muito mais. Fácil de melhor entendimento para eles que as perguntas sejam diretas, eu perguntar diretamente o que é e ele me responder, né? Então, para dizer a verdade, eu estou pensando mais, entendeu? Eu estou abrindo né? Os meus horizontes para coisas que eu não passavam despercebidas, né? E eu comecei a perceber isso. Isso tá fazendo com que eu mude as minhas ações e mude meu planejamento de aula assim.</p>
P2 - R	<p>Não tenho nenhum conhecimento assim sobre identidade surda. Estou aprendendo ainda.</p>
P3 - V	<p>Então, a identidade surda é a forma que esse surdo está inserido e como meio é receptivo em relação à sua comunicação. Então acho que depende de tudo que ele está inserido, né? A cultura, o ambiente, como ele corresponde, às respostas. Então, se é por meio de Libras, leitura labial, se é por meio de gestos. Eu acho que essa ressignificação, a partir do momento que você tem um aluno surdo na sala de aula, você começa a refletir bastante sobre a sua prática docente.</p>
P4 - I	<p>Olha sobre a questão da identidade surda. Antes de eu ter a aluna AB - I como aluna, eu nem sabia que existia isso. De verdade, é uma ignorância até da minha parte, uma vez que todo mundo tem identidade, né? Um povo, uma pessoa, um grupo social, né? Enfim. A pessoa surda também tem a sua própria identidade e eu realmente não sabia nada disso. Quem me ensinou muito foi a intérprete de Libras e a aluna AB - I, né? Mas a questão da escrita dela. E se mantém como uma pessoa surda, que não escuta, que usa Libras o tempo todo, porque Libras não é um recurso, como eu disse que ela utilizava, ela entende, mas ela não sabe ainda usar bem a língua. Então assim, ela é como se fosse a gente aprendendo uma língua estrangeira em que a gente lê muito bem, mas falar não fala bem, né? Então é o caso da aluna AB - I. Ela entende muito bem Libras, mas ela não utiliza isso no dia a dia dela, até porque a família dela ninguém tem nenhum caso de gente surda na família dela.</p> <p>Ela é a única pessoa surda da família. Ela tem um irmão gêmeo que é ouvinte. Todos são ouvintes da família dela. Então assim, ela foi educada como uma criança ouvinte, né? Mas na questão da identidade de surdo, tá completamente preservada ali para a aluna AB - I, porque, como eu disse, o texto escrito dela tem muita falta dos conectivos, que é como a gente vê, por exemplo,</p>

	<p>na Libras, que não tem esses conectivos. É uma linguagem muito concreta, né? E ela também realmente não entende ironia, metáfora, nada disso. Ela não entende. Não adianta, tem que deixar muito concreto para ela conseguir compreender. E a gente tem que dar as informações por partes. Assim, se ficar uma coisa muito longa, um uma comanda muito longa, o enunciado gigante ela não entende também. Então a gente tem que sempre dividir as partes daquilo que a gente deseja para ela conseguir fazer as atividades. Ela é muito autônoma, Então, assim, a gente entendendo como ela funciona e fazendo essas adequações, ela consegue desenvolver muito bem as tarefas, as atividades em sala, a comunicação com os colegas, as interações com eles conosco. E ela é muito simpática também, então isso ajuda bastante.</p>
P5 - D	<p>Eu, na verdade, não sei nada sobre essa questão da identidade surda. Às vezes tem alguma conversa na sala dos professores, mas eu nunca parei para pensar nisso. Não, não, tenho nada, nenhuma. Como é que eu posso dizer? Eu não, não consegui me apropriar desse tema. Então eu não posso dar nenhuma opinião sobre isso.</p>

Fonte: transcrição de dados do autor /2024

Com as respostas apresentadas, observamos que as professoras P2 - R e P5 - D não possuem conhecimento algum sobre a representação e a construção da identidade surda. Nesse sentido, elas não conseguiram contribuir de fato com as discussões suscitadas pela pergunta. No entanto, demonstraram-se atentas às respostas disponibilizadas pelas demais professoras, a fim de compreender melhor as colocações e inquietações das colegas durante a realização do grupo focal.

A reflexão registrada pela professora P1 - R foi de grande valia para o grupo. Segundo suas palavras, houve uma ressignificação acerca da representação e da construção da identidade surda: “Então, para dizer a verdade, eu estou pensando mais, entendeu? Eu estou abrindo né? Os meus horizontes para coisas que passavam despercebidas, né? E eu comecei a perceber isso. Isso está fazendo com que eu mude as minhas ações e mude meu planejamento de aula assim” (P1 - R, 2024).

A fim de compreender como esses elementos podem estar relacionados, a autora Perlin (2016) ressalta:

Para me iniciar na escrita de minha visão do sujeito surdo, tive que lutar para desaprender grande parte das suposições que me ensinaram a acreditar a respeito do ser surdo. (Perlin, 2016, p. 51)

Nesse sentido, a identidade é um conceito em constante evolução, um processo de construção fluida que pode ser constantemente modificada ou estar em movimento, levando o sujeito a ocupar diferentes posições.

A professora P3 - V indica que a resignificação ocorre, “a partir do momento que você tem um aluno surdo na sala de aula, você começa a refletir bastante sobre a sua prática docente” (P3 - V).

Por esse prisma, a professora P4 - I corrobora com a fala da professora P3 - V e evidencia que sua visão mudou a partir do momento em que teve uma aluna surda. Segundo suas palavras: “Antes de eu ter a aluna AB - I como aluna, eu nem sabia que existia isso. De verdade, é uma ignorância até da minha parte, uma vez que todo mundo tem identidade, né? Um povo, uma pessoa, um grupo social, né? Enfim. A pessoa surda também tem a sua própria identidade e eu realmente não sabia nada disso. Quem me ensinou muito foi a intérprete de Libras e a aluna AB - I” (P4 - I, 2024).

Ainda segundo Perlin (2016), a cultura surda, como diferença, é uma atividade criadora que se manifesta a partir da língua de sinais, das experiências compartilhadas e das formas de comunicação visual e tátil. Essa cultura se expressa por meio de práticas sociais, valores, crenças e identidades únicas, que são construídas coletivamente pelos membros da comunidade surda. Dessa forma, a cultura surda não é apenas uma forma de existência, mas sim uma forma de resistência e afirmação da diversidade e da riqueza das experiências surdas.

Em suma, a partir da nossa própria reflexão, conseguimos obter um novo significado para as nossas ações e sob uma perspectiva de que a pessoa surda possui identidade e cultura próprias. Em vista disso, o mais importante é como encaramos e compreendemos a pessoa surda, uma vez que ser surdo significa fazer parte de um mundo onde a experiência visual é mais relevante do que a auditiva.

Pergunta 5: Que sugestões tanto no campo pedagógico, quanto na gestão da escola você gostaria de deixar?

NOME	RESPOSTA APRESENTADA
P1 - R	<p>Então, em relação à pergunta cinco, sobre as sugestões, né? No campo pedagógico e quanto na gestão da escola que você gostaria de deixar? Então é muito difícil, né? Você falar sobre esse tema eu acho, né? Porque é como eu estou. Para mim tá difícil ainda, porque eu estou assim mesmo com mais de 20 anos de magistério, é a primeira vez que eu pego um aluno surdo, né? Então eu, na verdade, por enquanto eu estou mais aprendendo tá do que na verdade sugerindo ainda, porque eu acho que você só consegue sugerir, né? A partir do momento que você tem uma base sólida, você já viu que deu certo, Você já viu o que deu errado, né? E eu tô construindo ainda isso, entendeu? Então, para mim eu não consigo ainda dar sugestões, tá? Referente a esse tema no campo pedagógico, porque eu estou me apropriando, tá de muitos conceitos, de muitas técnicas a respeito do assunto, tá?</p>
P2 - R	<p>A minha sugestão é que até para a prefeitura onde trabalho e para que esses temas sejam levantados em discussão e informações, seja em HTP ou informações da própria secretaria, para que todos tenham conhecimento, não só os professores de alunos surdos.</p>
P3 - V	<p>A minha sugestão que essa equipe multidisciplinar, né, ela está fora do muro da escola. Então porque ela venha para dentro do muro da escola para realmente existir essa parceria, né? De médico, dos profissionais que precisam dessa ligação com a escola. Porque a escola por si só, com os profissionais que ela tem hoje em dia, ela não dá. Está dando conta da demanda que ela está recebendo. Então, não adianta a gente ter uma equipe multidisciplinar fora, ela tem que estar dentro para estar de acordo com a realidade de hoje em dia, de uma sala de aula.</p>
	<p>Sugestões que eu gostaria de dar no campo pedagógico em relação aos colegas. E isso serve para mim também. Que a gente não espere ter um aluno surdo para a gente conseguir pensar sobre a prática, né? Da inclusão. Porque alunos com pessoas com deficiência a gente vai sempre receber na escola, Vai ser sempre uma demanda, né? E tem que ser demandado mesmo, para a gente poder. Pensar sobre e reorganizar nossa nossa ação, né? Porque se a gente não entende que as pessoas que são deficientes e precisam de uma adequação,</p>

P4 - I	<p>assim como nós, né? Considerados não deficientes, também precisamos de adequações para diversas áreas da nossa vida. E desconsidera que é uma pessoa lá dentro daquele corpo que possui uma deficiência. Então, o que eu sugiro é que a gente isso seja algo recorrente na discussão cotidiana da escola, não só pensando naquele ano que você tem um aluno com deficiência, né? Sobre a gestão. Ah, eu tenho dificuldade de falar sobre gestão escolar porque. Eu vivi um momento de gestão escolar que foi uma coisa muito traumatizante para mim. E a gestão escolar? Geralmente ela faz aquilo que o patrão manda, né, governo? No caso de escola pública, então, eu não vejo que pessoas com deficiência sejam prioridades de verdade dentro, dentro de um de um plano de governo ou um plano educacional de Estado. Não vejo, infelizmente. É só a gente pensar agora em Cubatão e tinha lá professor. Nós temos nossos alunos com deficiência e pessoas que foram contratadas para dar apoio para essas pessoas que tem deficiência dentro da escola. E nesse momento foi quebrado o contrato de trabalho dessas pessoas todas. Se a pessoa com deficiência tem alguma importância para a gestão, eu não consigo ver. Ela tem importância para a família, para gente, para elas, para os colegas, para a gestão escolar. Segue aquela determinação que vem lá de cima. É a determinação que vem de cima. Nunca é de fato, pensando no bem estar dessas pessoas, infelizmente.</p>
P5 - D	<p>A minha sugestão era que a gente tivesse mais formação, né? Formação para lidar com toda essa diversidade que a gente tem agora, com todas essas questões que estão, que é tão importante que ainda bem que agora, né? As pessoas estão enxergando essas diferenças de uma outra maneira. Então eu queria aprender muito sobre isso, acho que. É se a escola, né? A gestão proporcionasse, né? O município, sei lá, mas eu acho que tinha que proporcionar as formações e que a gente pudesse optar qual o tipo de formação queria fazer pra poder. Nada que é feito forçado é legal, né? Então eu acho que ia ser muito legal se fosse dessa maneira. Tinha que ter oferta, oferta de formação.</p>

Fonte: transcrição de dados do autor /2024

Como podemos visualizar, a pergunta 5 revela a necessidade de manter a formação e a orientação presentes no cotidiano e conseqüentemente na vida

do professor, principalmente para aqueles que possuem um aluno surdo em sala de aula.

Sinalizo o autor Souza (2018), uma vez que as falas apresentadas vão ao encontro das possibilidades colocada pelas professoras:

A educação de surdos é apenas um dos feixes de um infinito leque de possibilidades para tal compreensão, ao mesmo tempo um desafio frente às políticas inclusivas que estão em implementação e com constante necessidade de revisão. (Souza, 2018, p. 5)

É notório que as professoras P2 - R, P3 - V, P4 - I e P5 - D compreendem que a formação, a orientação e a discussão sobre a temática da surdez, bem como o engajamento de políticas públicas inclusivas ocorram na principalmente na escola e também fora dela. Vários atores são fundamentais para que esse processo ocorra de fato. Alguns foram citados por elas, como: a própria Prefeitura e Secretaria de Educação de Cubatão; diversos profissionais da saúde, potencializando uma equipe multidisciplinar.

O engajamento e a aproximação sobre o tema surdez e as sugestões no campo pedagógico e na gestão da escola tencionam a práxis profissional, uma vez que, de acordo com a professora P1 - R, segundo seu relato: “Para mim tá difícil ainda, porque eu estou assim mesmo com mais de 20 anos de magistério, é a primeira vez que eu pego um aluno surdo, né? Então eu, na verdade, por enquanto eu estou mais aprendendo tá do que na verdade sugerindo ainda, porque eu acho que você só consegue sugerir, né? A partir do momento que você tem uma base sólida, você já viu que deu certo, Você já viu o que deu errado, né? E eu tô construindo ainda isso, entendeu? Então, para mim eu não consigo ainda dar sugestões, tá? Referente a esse tema no campo pedagógico, porque eu estou me apropriando, tá de muitos conceitos, de muitas técnicas a respeito do assunto, tá?” (P1 - R, 2024).

Ainda hoje, podemos perceber a importância da formação e das orientações junto aos professores. Essa percepção vai ao encontro da proposição do produto educacional elaborado por meio dessa pesquisa. A inferência desse Guia Orientativo produzido buscou inserir dados e orientações que correspondessem às questões respondidas pelas professoras, durante a realização do grupo focal.

Nesse sentido, Skliar (2016) considera que:

O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc. (Skliar, 2016, p. 7)

As contribuições que geraram as reflexões e as discussões levantadas pelas professoras do grupo focal foram essenciais para o desenvolvimento de novas percepções e concepções acerca do aluno surdo.

Os dados disponibilizados pela pesquisa evidenciaram, de maneira singular, a necessidade permanente de estudar e produzir materiais que apoiem a todos os profissionais, que ao longo de sua trajetória, influenciam as ações que são desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

A pessoa surda é um sujeito capaz de desenvolver qualquer habilidade e competência. Portanto, no contexto apresentado, o surdo tem seu valor e merece o exercício pleno de seus direitos enquanto pessoa humana e cidadão.

Observamos, por fim, que a educação dos surdos deve ser realizada de maneira abrangente, levando em consideração sua diferença.

Nesse sentido, agora focaremos na visão de uma aluna surda, cujo teor pode expressar algumas questões trazidas neste trabalho.

6.2 O olhar do aluno surdo sobre a escola

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre a educação de surdos, com o objetivo de investigar a abordagem pedagógica adotada pelos professores. Como mencionado anteriormente neste estudo, procuramos entender qual é a percepção dos professores em relação aos alunos surdos. Nesse sentido, também examinamos como o próprio aluno compreende sua trajetória escolar e de vida.

Ressaltamos, aqui, que a pesquisa não atingiu todos os alunos surdos do município de Cubatão, por diversas dificuldades, tais como encontrá-los ou ter a permissão de seus responsáveis para descrever sua narrativa.

É de fundamental importância compreender a autoimagem que o aluno surdo desenvolve durante o processo de educação, a fim de entender a forma como o ensino é direcionado a ele.

Essa colocação vai ao encontro do autor Souza (2018):

É neste sentido que é importante considerar uma discussão ampla sobre as propostas educacionais para os surdos, no sentido de saber qual é a experiência pedagógica que ele quer viver. Assim, poderá incentivar a sua formação identitária e não mais a viver como um doente à sombra dos ouvintes. (Souza, 2018, p. 181)

Essa questão é fundamental na pesquisa, pois a visão que o surdo tem sobre sua própria educação, aliada às práticas dos professores, possibilita a aproximação entre os diferentes universos vivenciados por ouvintes e surdos.

Baseando-se na premissa de que as questões sociais estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento da criança. Vygotsky (1998) compreende as interações entre as funções mentais e a atividade humana. Nesse sentido, o autor acrescenta:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1998, p. 33).

Sob essa perspectiva, é importante destacar a influência social no desenvolvimento pessoal, principalmente do aluno surdo. Suas experiências sociais são incorporadas e assimiladas por meio de processos mentais, que são construídos nas relações que esse aluno tem com o ambiente.

Assim, seguem as perguntas que orientaram a conversa construída pela aluna surda AB - I: 1 – *Você gosta da escola? Você tem muitos amigos na escola? Tem algum outro lugar que você gosta mais do que a escola? Se sim, qual?* 2 – *Você acha que a escola pode ser um lugar diferente?* 3 – *Quando você crescer, ficar mais velha, o que gostaria de fazer ou ser?*

A aluna em questão tem 11 anos e encontra-se atualmente matriculada no Ensino Fundamental II. Sempre estudou na mesma escola, sendo essa uma escola bairrista. Nesse sentido, o contexto vivenciado por ela tem o movimento de inclusão, talvez uma realidade não apresentada por muitas crianças surdas em outras escolas.

Acrescentamos ainda, que a aluna surda advém de pais ouvintes. A detecção da surdez veio em seus primeiros anos de vida. Nesse sentido, a

Libras só foi acessada no espaço escolar por meio da intérprete de Libras da sala de recurso da escola.

Dessa forma, surge a necessidade de compreendermos que, apesar da importância da Libras no processo educacional do aluno surdo, sua relação com uma família de pais ouvintes, principalmente no contexto atual, é uma conquista.

Sobre esse prisma, a autora Gesser (2012) traz uma reflexão importante acerca de quem é o aluno surdo:

Aprender uma nova língua envolve tempo, dedicação e esforço. Trata-se de uma tarefa altamente complexa, pois muitos fatores estão em jogo: interesse, aptidão, aspectos sociopsicológicos tais como motivação, personalidade, crenças, estilos cognitivos e estratégicos. Esse repertório de elementos é de suma importância para que se compreenda *se* ocorre e *como* ocorre a aprendizagem. Embora todo ato de ensinar tenha como meta a promoção do aprendizado, este não é garantia e nem consequência do primeiro. Seria reconfortante para todos assumir que ensino pressupõe aprendizagem, numa relação direta e linear, mas o fato é que o processo é bem mais complexo e anfigúrico. (Gesser, 2012, p. 37)

Para tanto, apresentamos a análise do questionário aplicado à aluna surda.

Ressalvamos que a entrevista foi auxiliada pela intérprete de Libras na sala de recursos da escola. O encontro foi realizado no contraturno. Dessa forma, o desenvolvimento da conversa ocorreu em um lugar no qual a aluna se sentiu mais à vontade. A aluna AB - I gostou de participar e demonstrou interesse em ajudar na pesquisa.

Acrescentamos ainda, que a intérprete de Libras está com aluna em sua trajetória escolar há cerca de 7 anos. Portanto, notamos que a comunicação é efetiva e especial, uma vez que a convivência entre elas se desenvolve plenamente durante o acompanhamento na sala de recursos e no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula inclusiva do ensino fundamental.

A resposta oferecida pela aluna AB - I é direta. Sendo assim, foi necessário, em conjunto com a intérprete de Libras, a interpretação de maneira mais ampla das questões apresentadas.

Pergunta 1: Você gosta da escola? Você tem muitos amigos na escola? Tem algum outro lugar que você gosta mais do que a escola? Se sim, qual?

A aluna AB - I, ao receber a pergunta "Você *gosta da escola?*", prontamente respondeu: **NÃO!** A leitura atenta da intérprete a essa resposta trouxe em mim, a inquietação pela maneira tão direta e rápida que a aluna apresentou o enfático "não". Notamos que a resposta apresentada demonstra que a aluna AB - I considera que existam outros lugares mais interessantes do que a escola. Segundo ela, acordar cedo é um fator desmotivante.

É fundamental esclarecer que o **NÃO** apresentado pela aluna AB - I não representa uma problemática oriunda da surdez, mas, sim, da idade e do percurso educacional vivenciado não só por ela, mas por tantos outros alunos do Ensino Fundamental. A escola, em muitos momentos, é, de fato, ainda, um espaço a ser reconhecido como aquele que pertence a todos, inclusive ao aluno surdo.

Apesar de ser extremamente inteligente e perspicaz, talvez o ambiente escolar não realize ações que tragam a essa aluna o desenvolvimento do gostar para a escola, com a escola e para além da escola. Entendemos que a rotina proposta pela escola pode causar esse descontentamento. O fato de acordar muito cedo para estar na escola pela manhã, e no período oposto às aulas participar das atividades da sala de recurso, também indicam maior permanência da aluna nesse ambiente.

Quanto a ter muitos amigos na escola, a aluna AB - I respondeu, de forma alegre e rápida: "Sim! Tenho muitos amigos. Com eles tenho a oportunidade de interagir, "fofocar", brincar e participar das atividades do cotidiano escolar" (AB - I, 2024). Indicou que sua aula favorita é a Educação Física.

Ao ser questionada: *Tem algum outro lugar que você gosta mais do que a escola? Se sim, qual?* Ela respondeu: "Sim, tem sim! Gosto de viajar, ir ao shopping, brincar, dormir, entre outras tantas coisas" (AB - I, 2024). Entendemos que as questões apresentadas pela aluna AB - I são mais divertidas e proporcionam permear novos espaços e viver novas experiências.

Como visto no pequeno depoimento relatado pela aluna, a escola sendo um espaço diverso, ainda não aproxima de maneira tão afetuosa os

anseios da aluna. É importante considerar nesse sentido, suas reais necessidades, uma vez que a aluna ainda é uma criança em pleno desenvolvimento. Novas compreensões e questões mais diretas devem ser tratadas também pelos professores e demais profissionais da escola.

Talvez não gostar da escola seja para a aluna apenas uma resposta a ser oferecida quando indagada. No entanto, para nós, pesquisadores, professores e demais profissionais da educação essa resposta deve ser melhor aprofundada, pois a visão que o surdo tem sobre a própria educação se torna possível quando sua narrativa expressa de maneira adequada sua realidade.

Compreendemos que a aluna, sendo criança, não expressa de maneira mais clara, como o ouvinte adulto, os argumentos e as narrativas construídas ao longo da sua trajetória.

Sob essa ótica, constatações sobre o seu cotidiano escolar e a importância da Libras são fatores fundamentais para diferenciar qual caminho a escola tem se firmado.

Pergunta 2: Você acha que a escola pode ser um lugar diferente?

Inicialmente, a aluna não compreendeu a questão, pois apresentou dificuldades para expressar seu pensamento em relação à pergunta proposta pelo pesquisador.

A pergunta requereu da aluna um pensar de maneira abstrata. No entanto, é notório que a pessoa surda, para melhor condução e compreensão daquilo que lhe é solicitado, precisa de indagações mais concretas.

Nesse sentido, a mediação e a condução da intérprete de Libras foram fundamentais para contextualizar e reorganizar a intenção da pergunta, para receber adequadamente a resposta. Após esse processo de intervenção a resposta apresentada pela aluna foi que sim.

Para a aluna AB - I, a escola poderia ser um lugar diferente se todos falassem Libras. Acredita que, com isso, a comunicação seria melhor. Seria divertido todos falarem a língua de sinais. Quando alguém conhece Libras, ela se demonstra surpresa.

Na visão da aluna, ela se sente parte do cotidiano escolar, sendo aceita como pessoa surda. Diante das falas apresentadas, retomei a pergunta:

Você gosta da escola? A resposta continuou sendo não. Mesmo diante de diversas possibilidades de mudanças apresentadas à aluna AB - I, a resposta se manteve a mesma.

Será que, de fato, a escola reflete e mostra as conquistas que tanto desejamos? Nesse sentido, apesar dos avanços na abertura das dependências físicas da escola nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito. Mesmo estando localizada no coração da comunidade, muitas vezes os moradores não se sentem parte da escola, não se sentem responsáveis por ela. Em outras palavras, mesmo estando presente no dia a dia da comunidade e fazendo parte do seu universo simbólico, a instituição muitas vezes parece estar distante e não fazer parte verdadeiramente dela. Embora seja destinada ao povo, muitas vezes acaba se posicionando contra ele.

Muitas vezes, a escola está se afastando de sua função principal de educar o cidadão, deixando de fornecer-lhe as habilidades necessárias para ser mais bem-sucedido e melhorar sua vida cotidiana.

A partir das respostas anteriores, podemos concluir que a Língua Brasileira de Sinais possui um enorme impacto na vida da pessoa surda. Dessa forma, a linguagem é um fator essencial na construção de uma identidade única, por meio da qual o surdo pode se destacar e se comunicar, transmitindo valores, conhecimentos e se afirmando como indivíduo.

Pergunta 3: Quando você crescer, ficar mais velha, o que gostaria de fazer ou ser?

A terceira e última pergunta feita à aluna AB - I foi prontamente respondida por ela. Sua intenção, quando crescer, é trabalhar para ganhar dinheiro. Demonstrou desejo de abrir um salão de beleza em sociedade com sua amiga E. Ao ser questionada em relação aos motivos que a fizeram dar aquela resposta, ela indicou que gosta muito de pintar unha, fazer cabelo e maquiagem. Suas habilidades manuais, principalmente em relação à coordenação motora fina e concentração, ajudam-na a realizar essas tarefas em momentos oportunos na escola, como festas e atividades na aula de Arte.

Os surdos possuem as mesmas capacidades de desenvolvimento que os ouvintes; no entanto, as escolas brasileiras não estão adequadamente equipadas para ensiná-los de maneira eficiente. Existe a concepção errônea de

que ambos podem aprender da mesma forma, quando, na realidade, os métodos necessários para cada grupo são distintos. Portanto, é fundamental que os professores e gestores estejam devidamente preparados para atender às necessidades de ensino dos surdos.

É essencial que o professor tenha conhecimento da língua de sinais e da cultura surda, além de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, é fundamental promover um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e proporcione interações significativas entre todos os alunos.

Dessa forma, a inclusão dos alunos surdos requer um esforço coletivo, que envolve práticas pedagógicas inclusivas, valorização da língua de sinais e da cultura surda, apoio de profissionais especializados e sensibilização da comunidade escolar. Somente assim será possível garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Segundo Lacerda (2006):

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (Lacerda, 2006, p. 175)

A partir dessa análise, é evidente que os TILS desempenham um papel fundamental no desenvolvimento educacional dos alunos surdos. Sua capacidade de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes é crucial, mas sua compreensão das necessidades e desafios específicos da comunidade surda é o que realmente faz a diferença. Ao reconhecer as limitações, os desejos e as frustrações dos surdos, o TILS pode contribuir de maneira significativa para o progresso educacional desses alunos.

Portanto, a presença do TILS e a inclusão da língua de sinais em sala de aula são passos importantes, mas não suficientes, para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos surdos. É preciso adotar abordagens e metodologias adequadas, promover a parceria entre professores e TILS, promover a inclusão social e a valorização da cultura surda para que esses

alunos tenham a oportunidade de compreender e se desenvolver plenamente no ambiente escolar.

Em síntese, é fundamental que a escola promova a inclusão social do aluno Surdo, proporcionando atividades extracurriculares que estimulem a interação com os demais alunos e que promovam a valorização da diversidade e do respeito às diferenças. Dessa forma, o ambiente escolar se torna mais acolhedor e inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno Surdo.

7. CAPÍTULO 7 - PRODUTO - Guia Orientativo - SURDEZ: reflexões e possibilidades

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (Freire, 1999)

A proposta deste produto educacional advém das minhas inúmeras inquietações acerca da **Surdez** e da **surdez**. O tema é relevante e necessita de constante reflexão, discussão e possibilidades. Acrescento, nesse contexto, Sacks (2010), quanto a utilização da palavra surdo está baseada na argumentação: “em respeito à comunidade surda, utiliza o termo **Surdez** (com **S** maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo **surdez** (com **s** minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição”.

Trago aqui a observação diante das demandas apresentadas no contexto de vida da pessoa surda. Não podemos esquecer sua trajetória histórica, travada por lutas e uma inconstante invisibilidade.

Não proponho, neste pequeno esboço, culpabilizar os diversos atores da educação, muito menos disponibilizar formação aos docentes. Desejo, apenas, potencializar a comunicação necessária para que a pessoa surda obtenha êxito no contexto escolar. Nesse sentido, o guia orientativo pretende manter viva a contínua necessidade do processo investigativo a respeito da **Surdez** e da **surdez**.

Antes de tudo, faz-se necessário possibilitar ao leitor o entendimento do que é um Produto Educacional parte importante no processo de construção não só acadêmica, mas também humana. As contribuições que derivam dessa pesquisa, cujo embasamento teórico enriquece a práxis pedagógica, problematiza questões e possibilita a elaboração de produtos educacionais robustos, dinâmicos e a realização de discussões fundamentais para a formação docente no contexto dos mestrados profissionais.

Partindo desse pressuposto, enfatizo que as demandas escolares se modificam constantemente. E é nesse ato educativo de persistente melhoria que embaso minha intenção.

Segundo Freire *et al.* (2017), o produto educacional é uma maneira de compartilhar a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e funciona como um recurso que promove estratégias educacionais para a prática

pedagógica. A criação do produto requer um processo de formação contínua, tendo a pesquisa como base fundamental. Nesse sentido, adicionalmente à capacidade de adquirir conhecimento para melhorar sua atuação na escola, o profissional formado deve compartilhar seus conhecimentos, criando um produto educacional que beneficie não só sua prática pedagógica, mas também toda a comunidade escolar.

Sobre isso, Freire (*et al.*, 2017) acrescentam:

Na materialização dos produtos educacionais, o pesquisador e o público que dele se utiliza, precisam compreender que esses produtos não são receitas acabadas do como fazer (ensinar), mas ferramentas que indicam caminhos a serem percorridos, considerando-se as mudanças necessárias conforme o contexto e o público aos quais esses produtos se destinam. (Freire et al., 2007, 380)

Acrescento, ainda, que, de acordo com Locatelli e Rosa (2015), durante o processo de criação do produto educacional, diversos elementos são considerados importantes, desde a definição do produto em si até a sua divulgação científica. Isso inclui a elaboração, aplicação, contribuição, validação e compartilhamento do produto educacional com a comunidade acadêmica.

Entre os diversos elementos que podem contribuir para o processo formativo, destaco a pesquisa. Para Ponte (2004), a pesquisa é um elemento fundamental no processo formativo dos profissionais da educação. A formação por meio da pesquisa é essencial para compreender, estruturar, reestruturar e transformar as práticas pedagógicas.

Dentro desta ótica, Minayo (2007) acrescenta:

Defino *Pesquisa* como a atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. [...] Hoje todas as modalidades de conhecimento convivem concomitantemente, buscando soluções para dramas humanos e para o avanço da humanidade. (Minayo, 2007, p. 47-48)

A respeito das falas apresentadas, o Guia Orientativo será organizado da seguinte forma: Carta de apresentação: espaço destinado a chamar o leitor a conhecer a proposta do produto educacional, seu conteúdo, objetivos e

relevância de abordar o tema; Introdução: apresentar a autora, origem, o resultado e fazer um breve relato da importância do produto educacional no contexto apresentado; Conhecimentos gerais sobre o surdo: disponibilizar uma breve conversa entre a autora e o leitor; estabelecer relações para conhecer melhor a pessoa surda e suas necessidades; Orientações ao professor ouvinte: proporcionar ao professor uma reflexão acerca do seu trabalho, bem como possibilitar novas estratégias e conhecimento acerca da pessoa surda; Reflexões: dialogar com o leitor sobre a pessoa surda, suas características e universo; Possibilidades: demonstrar ao leitor a potencialidade da pessoa surda por meio de observações diretas em sala de aula; e, Referências Bibliográficas: incluir novos conhecimentos ao leitor e instigar a permanente investigação acerca do tema.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Desejo compartilhar com você o conteúdo deste Guia Orientativo. O material apresentado é constituído por observações e sugestões resultantes de investigação da práxis pedagógica realizada em uma escola da rede municipal de Cubatão. Este documento pretende convidá-lo para uma análise, reflexão e orientações a respeito da pessoa surda, indivíduo este responsável por toda a minha intenção e proposição de pesquisa, ressaltando a contribuição e valorização das diferenças e o reconhecimento do potencial de cada pessoa.

O Guia Orientativo foi elaborado de acordo com diálogos realizados entre professores, através do grupo focal, que, diante de suas particularidades oportunizaram novas reflexões e possibilidades de abordar o tema de maneira mais profunda no contexto real da prática.

Não pretendemos, neste espaço, dialogar apenas com leitores que conhecem a temática, mas, sim, contribuir para que, de alguma forma, aqueles que possuem interesse em conhecer esse tema tão relevante e necessário tenham a possibilidade de ampliar, por meio da pesquisa, um pouco mais de conhecimento!

Diante da necessidade de garantir de maneira plena e efetiva o direito do processo educacional da pessoa surda. Precisamos estimular os ambientes

educacionais de forma permanente, compartilhando ações, pensamentos e capacidades, em todos os sentidos.

Além disso, desejamos que este produto educacional seja uma troca de experiência e aprendizado, contribuindo para o enriquecimento de sua prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O produto educacional Guia Orientativo - SURDEZ: Reflexões e Possibilidades, apresentado neste documento, é parte integrante da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “A Educação dos surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na prática docente no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão”. A pesquisa foi aprovada por meio do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética - CEP de número: 6.428.777.

A finalidade deste guia não é atingir somente os processos de ensino, mas também expandir informações aos demais setores da escola com o intuito de permitir novas percepções e compreensões a respeito da pessoa surda. Nesse contexto, considerar o guia como um agente de transformação e informação no tocante a aspectos gerais da surdez, possibilita a validação deste produto para a sociedade.

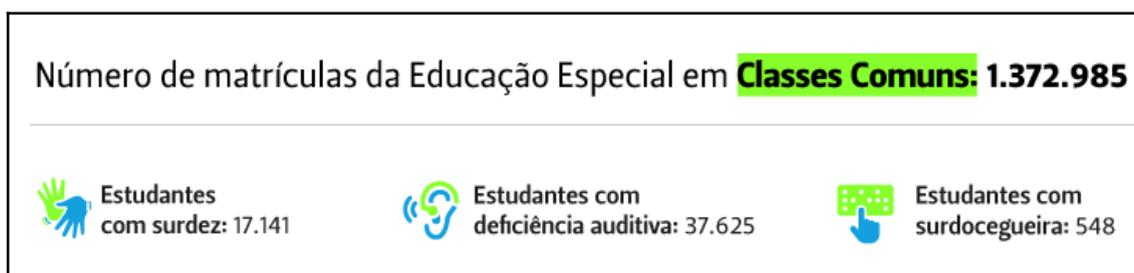
Para isto, fez-se necessário informar dados e estimativas tanto acerca do universo da pessoa surda, quanto do quantitativo da parcela dessa população.

De acordo com o IBGE, mais de dez milhões de brasileiros são surdos. Nesse sentido, os dados apontam que cerca de 5% da população brasileira é composta de pessoas que apresentam algum grau de surdez, sendo que 2,7 milhões têm surdez profunda, isto é, não percebem som algum.

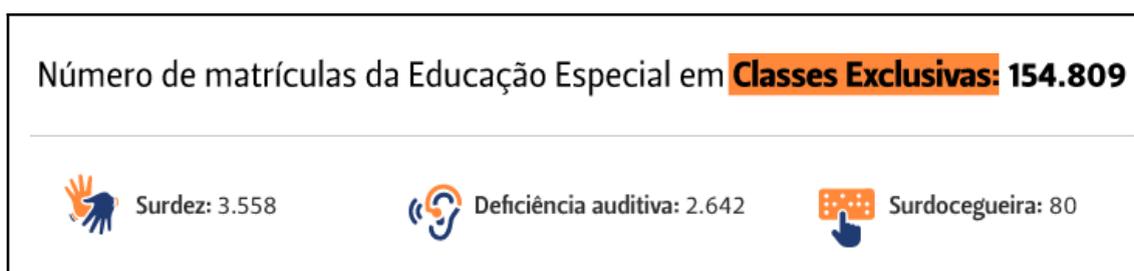
No âmbito da educação básica, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), por meio do Censo Escolar 2022 compilou informações relevantes¹⁸. Dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez.

¹⁸ Disponível em: <https://acesse.one/caZwd>

Na educação básica, um total de 1,5 milhão de alunos estão matriculados em turmas da educação especial devido a alguma deficiência. Esses alunos estão distribuídos entre turmas que possuem estudantes com e sem deficiência, bem como em turmas exclusivas para deficientes. Entre esses alunos, há aqueles que são surdos, possuem deficiência auditiva e são surdocegos, conforme explorado nas figuras abaixo.



Número de matriculados da Educação Especial em Classes Comuns
Fonte: Censo Escolar 2022/Inep - <https://acesse.one/sT89B>



Número de matriculados da Educação Especial em Classes Exclusivas
Fonte: Censo Escolar 2022/Inep - <https://acesse.one/sT89B>

Diante do exposto apresentado, é importante conscientizar a sociedade sobre a importância da inclusão escolar, mostrando que todos têm um papel a desempenhar nesse processo. Para isso, é fundamental que todos tenham conhecimento sobre a realidade das pessoas surdas e estejam informados sobre as necessidades e desafios que elas enfrentam.

Esta pesquisa se justifica não apenas por dar destaque a esses indivíduos, mas também por buscar compreender a diversidade e a importância da inclusão.

Com os resultados da investigação e os recursos apresentados neste material, espera-se que o professor, em sua prática pedagógica vislumbre diversas maneiras de ensinar a pessoa surda, levando em consideração não apenas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas também sua história, concepções, identidade e escolarização. Por fim, convido a todos a conhecer a

pesquisa de intervenção completa, disponível na página do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, através do link: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/dissertacoes-e-quadro-de-produtos/>.

CONHECIMENTOS GERAIS SOBRE OS SURDOS

Para começarmos nosso bate-papo e exploração sobre a surdez, é essencial compreender que para estabelecermos conexões eficazes com o outro, é fundamental conhecê-lo em profundidade, perceber suas preferências, opiniões e planos para o futuro. Dentro desse contexto, este produto visa guiá-lo, caro leitor, a iniciar esse processo de aprendizado sobre a pessoa surda, levando em consideração suas características únicas, história, cultura e língua, com o objetivo final de promover sua inclusão na escola regular.

Dessa forma, nossa jornada de exploração e conhecimento sobre a pessoa surda começará com um breve relato histórico sobre a surdez, a fim de entendermos sua trajetória. Em seguida, iremos dialogar sobre as diferentes concepções da surdez, inclusão e o processo de escolarização do surdo, além da cultura e identidade surda e da Libras como comunicação para além dos sinais.

Contexto histórico da educação de surdos

Para uma compreensão mais clara do atual cenário do ensino de surdos, é fundamental conhecer os eventos-chave que moldaram sua evolução ao longo da história. O ensino de surdos passou por diversas mudanças, avanços e retrocessos, demonstrando que sua trajetória não foi linear. Portanto, ainda há muitos desafios a serem superados.

O tema surdez envolve inevitavelmente abordar a diferença e a sensação de estranheza que ela provoca em nós. A sensação de estranheza surge ao nos depararmos com um universo desconhecido, um universo visual e espacial que nos intriga e nos atrai, mas ao mesmo tempo nos causa desconforto e nos afasta (Dalcin, 2005).

Ao longo da história os surdos foram vítimas de múltiplas concepções, algumas das quais reforçavam a rejeição e a discriminação partindo de um ideal biológico. Dentro desta ótica, Oliveira Lima e Ruckert (2020) apresentam uma relação histórica importante a ser conhecida:

Na fase inicial do surgimento do homem, quando a língua não era um fator de exclusão, as pessoas Surdas eram válidas e capazes de auxiliar nas tarefas da sociedade da época, mantendo suas relações através de gestos, o que destaca a naturalidade das comunicações manuais. (Oliveira Lima; Rückert, 2020, p. 2)

Nessa trajetória, é possível disponibilizar alguns contextos importantes ao leitor. A narrativa apresentada são fragmentos da história em diferentes olhares, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea.

Relembrar a história dos surdos é novamente percorrer um caminho de incertezas e representações narradas por um mundo ouvinte de impossibilidades. A história nunca deve ser esquecida. Nesse sentido, deve apresentar novos significados e potencializar a constante observação sobre a pessoa surda.

As Pessoas com Deficiências já foram rotuladas de diversas formas, como anormais, excepcionais, portadores de deficiência, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, deficientes, especiais, entre outros. No entanto, o termo atualmente utilizado e aceito é Pessoa com Deficiência. Por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

As diferenças concepções da surdez

As discussões sobre a concepção da surdez têm sido um tema recorrente na sociedade. Debates teóricos acerca da comunicação e diferentes maneiras de perceber a pessoa surda são reconhecidos por diversos autores ao longo da história. Para fins de conhecimento, cito alguns que realizam reflexões sobre essas concepções: Bueno (1998), Alpendre (2008), Gesueli (2006), Rodrigues (2008), Sá (2006), Skliar (1997, 2016) e Souza (2018).

Referindo-se às duas formas de compreender a surdez, apontamos a visão clínico-terapêutica e a visão socioantropológica.

No entanto, além das concepções apresentadas no quadro acima, o autor José Geraldo Bueno (1998) acrescenta novos elementos para as diferentes concepções da surdez, considerando não só o fator biológico da surdez, mas também, outros fatores determinantes, como: questões econômicas, sociais, de gênero e raça.

Ainda, segundo o autor, eliminar as descrições de raça, classe e gênero da conversa sobre as condições sociais da surdez implica em considerar que essas determinações não têm importância no contexto da surdez. Isso vai de encontro às ideias do multiculturalismo¹⁹, que defende a valorização da diversidade cultural. No entanto, ao analisarmos a "comunidade de surdos" e os "indivíduos surdos", é fundamental levar em conta esses aspectos, pois influenciam diretamente as experiências e vivências desse grupo. Portanto, é necessário incluir a discussão sobre raça, classe e gênero ao abordar a surdez, a fim de compreender de forma mais completa a complexidade desse tema (Bueno, 1998).

Diante do contexto apresentado, todos os indivíduos têm o direito de participar de forma consciente e responsável da comunidade à qual pertencem, sendo aceitos e respeitados por suas diferentes concepções.

Inclusão e o processo de escolarização do surdo

Nos últimos anos, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares passou a ser debatida e discutida no cenário educacional brasileiro, seguindo os movimentos globais e as diretrizes apresentadas em documentos como a Declaração de Salamanca, de 1994, que preconiza a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Apesar de a Constituição Federal de 1988 já mencionar a importância da educação inclusiva no Art. 208, inciso III, foi somente na década de 90 que essa prática ganhou força e se tornou efetiva, impulsionada pelo aumento de políticas públicas educacionais pautadas na inclusão.

¹⁹ Entende a cultura não restrita à etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos.

A educação escolar nas instituições de ensino comum está fundamentada na ideia de que a diferença humana não deve ser vista como desigualdade. Com esse movimento, busca-se combater processos excludentes e promover ações participativas que valorizem as potencialidades de cada indivíduo e contribuam para o desenvolvimento humano.

A fim de compreender os elementos constituídos até aqui, cabe inserir neste ponto a inclusão como processo em que a sociedade passa a incluir o indivíduo em todos os espaços.

Sobre esse assunto, Bartalotti (2006) afirma:

O movimento de inclusão social, na verdade, é uma proposta de mudança de lugar social – tirar (ou “desincluir”) alguém de um espaço e incluí-lo em outro. Isso pode desestruturar tanto o lugar de onde se tira como o lugar no qual se coloca. É um processo que envolve um rearranjo, em última instância, das relações entre as pessoas. É preciso, então, pensar a inclusão utilizando também outros parâmetros, que auxiliem a compreender as particularidades desse processo. Inclusão social é um conceito bastante abrangente, que sempre envolve a interação entre sujeitos que partilham determinada situação. (Bartalotti, 2006, p. 5)

Ainda nesse âmbito, Bartalotti (2006) reflete:

Falar em inclusão social implica falar em democratização dos espaços sociais, em crenças na diversidade como valor, na sociedade para todos. Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano. O valor – positivo ou negativo – que se atribui à diferença é algo construído nas relações humanas. O vetor da exclusão/inclusão não está, portanto, na diferença em si, mas no valor a ela atribuído. (Bartalotti, 2006, p. 16)

A inclusão escolar implica em reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, conhecimentos e experiências de cada aluno, proporcionando um ambiente educacional que promova a equidade e a igualdade de oportunidades para todos.

As pessoas surdas possuem um percurso histórico educacional único e ao longo dessa trajetória, três diferentes abordagens surgiram: *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo*. É importante destacar que as três abordagens não se sucedem em ordem cronológica ou evolutiva, mas sim foram propostas, em sua maioria, ao mesmo tempo e continuam coexistindo até os dias de hoje. A chegada dessas abordagens surgiu conforme os estudos sobre a surdez avançavam e a percepção sobre os surdos se transformavam.

Nesse sentido, o domínio da língua, em toda sua complexidade, é importante para estabelecer um processo pedagógico eficaz para que haja uma inclusão efetiva. No entanto, muitas vezes, as principais dificuldades nesse processo estão relacionadas à falta de conhecimento acerca das especificidades dos surdos, bem como aos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Letramento na educação da pessoa surda

O conceito de letramento implica em uma dimensão política, pois as práticas de ensino não são neutras. Ao decidirmos o que ensinar e como atuar no processo de ensino, estamos, na verdade, decidindo se iremos legitimar ou transformar nossos currículos, livros didáticos, estruturas escolares, bibliotecas e museus. É necessário, portanto, adotar novas perspectivas, desenvolver novas maneiras de enxergar, compreender e dar significado à história e identidade da pessoa surda.

O letramento vai muito além da simples alfabetização. É quando o indivíduo não apenas domina a utilização do código, mas também é capaz de elevar seu nível de aprendizagem para uma nova dimensão. Nesse sentido, o letramento na educação dos surdos requer reflexões para a prática pedagógica.

A autora Sueli Fernandes (2006) apresenta trabalhos nesse sentido e proporciona, ainda, discussões e reflexões acerca do sujeito surdo na perspectiva do ensino bilíngue. Ela acredita que esse sujeito é capaz de interpretar o mundo e a sociedade como espaços sociais e históricos, a partir de suas próprias conexões com esse ambiente.

Nesse sentido, a autora enfatiza que a implementação da educação bilíngue para surdos ainda é um desafio no sistema educacional brasileiro, uma vez que requer uma mudança radical nas concepções e práticas predominantes na escola. (Fernandes, 2006).

Por fim, Fernandes (2006) traz a reflexão:

A defesa da educação bilíngüe como situação lingüística que demarca o território em que as práticas de letramentos envolvendo libras e português se situam não figura aqui como nova invenção metodológica para colonizar os surdos, levando-os a abdicar de sua

língua de referência, à medida que se aproximam da língua majoritária. (Fernandes, 2006, p. 18)

Cultura e Identidade surda

A cultura surda é caracterizada por uma complexidade que está intrinsecamente ligada à identidade daqueles que a integram. Essa identidade é formada a partir das escolhas sociais e políticas feitas pelo grupo surdo, destacando a importância da cultura surda na formação de suas comunidades e indivíduos (Moura, 2000).

A cultura surda se distingue das demais por sua forma única de expressão e interação, que reflete a identidade e a experiência compartilhada por seus membros.

A identidade surda sempre está em constante proximidade e interdependência com outros indivíduos surdos. O sujeito surdo, em suas diversas identidades, sempre se encontra em situações onde a presença do outro surdo é fundamental e imprescindível. Nesse sentido, Perlin (2016) reforça que o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

A autora aponta outras categorias de identidades surdas identificadas nos sujeitos surdos. Ela também cita algumas para mostrar as diferentes facetas, que podem ser classificadas como:

- 1. Identidades surdas:** estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita e, por consequência disso, se desenvolvem utilizando língua de sinais;
- 2. Identidades surdas híbridas:** são os surdos que nasceram ouvintes, e que, com o tempo, se tornaram surdos. Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas;
- 3. Identidades surdas de transição:** estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda. No momento em que esses surdos

conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” da representação da identidade;

4. Identidades surda incompleta: é o nome dado pela autora à identidade surda representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente, que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante;

5. Identidades surdas flutuantes: elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. (Perlin,2016)

A identidade da pessoa surda é desenvolvida por meio da experiência visual e das interações com outros surdos, formando, assim, um ambiente propício para a comunicação e a interação linguística. Ao fazer isso, estaremos respeitando a pessoa surda em sua totalidade, reconhecendo a importância da língua de sinais como parte fundamental de sua identidade. Aceitando sua cultura, estaremos contribuindo para o reconhecimento político dos surdos e defendendo seu direito à educação de qualidade e à inclusão social.

Libras - Comunicação para além dos sinais

A comunicação dos surdos é um tema de extrema relevância e que deve ser constantemente discutido, especialmente no âmbito escolar, devido à sua importância no processo de inclusão. Nesse sentido, Libras é **GESTO OU MÍMICA?**

A autora Gesser (2009) responde a essa pergunta, quando afirma:

Libras é uma língua!

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais **É** uma língua. (Gesser, 2009, p.9)

Por sua vez, a língua de sinais possui uma história linguística única e é fundamental para a vida espiritual e social da comunidade surda. É impossível imaginar a sua existência sem essa forma de comunicação. Partindo desse pressuposto, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida

oficialmente pela Lei n°. 10.436 de 24 de abril de 2002, como meio de comunicação da comunidade surda em todo o país.

Dentro desse contexto, a Libras é fundamental para garantir a inclusão social dos surdos, pois é somente por meio dela que os surdos podem se expressar em sua língua natural e ter o direito de serem quem são. Através dela, os surdos podem exercer sua identidade e se comunicar de maneira eficaz no meio social.

De acordo com sua nacionalidade, cada país utiliza sua língua de sinais. Respondendo à pergunta, Gesser (2009) explica essa ideia ao explicar que cada país possui sua própria língua de sinais:

Em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é **sinalizado**. A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um "decalque" ou "rótulo" que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. (Gesser, 2009, p. 12)

Por fim, não existe uma língua de sinais universal, pois cada comunidade surda possui sua própria língua de sinais. Portanto, não é apropriado falar em uma única língua de sinais universal

Orientações ao professor ouvinte

Sua participação é fundamental como um apoio para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Você desempenha um papel essencial na adaptação e implementação de estratégias educacionais que atendam às necessidades específicas desse aluno, promovendo sua inclusão e garantindo seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Por meio da adaptação curricular é possível a garantia de ensino, que assegura adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais da pessoa com deficiência, para exercer o desempenho de suas atividades acadêmicas em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Essas adaptações curriculares ocorrem por meio da oferta de apoio necessário, que garantem condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015).

Criar um ambiente de aprendizagem acessível, utilizar recursos visuais e gestuais, facilitar a comunicação e promover a interação entre os alunos surdos e ouvintes também é papel do professor. Seu apoio é essencial para que o aluno surdo possa adquirir conhecimento, desenvolver suas habilidades e alcançar seu máximo potencial na escola.

Um aluno surdo em sala de aula pode inicialmente apresentar desafios e dúvidas para o professor ouvinte. Isso pode estar relacionado à falta de compreensão do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno surdo, que é principalmente visual, ao contrário do aluno ouvinte. **Por isso, não desista!**

O processo de inclusão educacional do aluno surdo em uma escola regular requer cuidados especiais e planejamento adequado. Profissionais qualificados são essenciais para garantir um atendimento apropriado. Além disso, é importante lembrar que, no caso do aluno surdo, o acompanhamento pedagógico deve ser complementado por estratégias de comunicação eficazes.

Confira abaixo algumas orientações e dicas importantes para nortear seu trabalho em sala de aula:

- Forme uma equipe multidisciplinar que compreenda as necessidades específicas desses alunos. É fundamental ter o intérprete de Libras para facilitar e mediar a comunicação entre o aluno surdo e os demais membros da equipe;
- Identifique primeiramente as barreiras que podem estar presentes no trabalho com o aluno surdo;
- O papel de ensinar o aluno surdo é do professor. Nesse sentido, dialogue com o intérprete de Libras para realizar as intervenções necessárias no sentido de potencializar o processo educacional desse aluno;
- É fundamental que haja uma parceria entre o professor e o intérprete, especialmente durante o planejamento das aulas. O intérprete pode contribuir com ideias que ajudem na construção do planejamento das aulas e na elaboração de avaliações, garantindo que o conteúdo seja acessível para todos os alunos;
- Sempre procure posicionar-se de frente para o aluno surdo;

- Todos os alunos, independentemente de sua condição auditiva, têm o direito de ter acesso igualitário ao conteúdo em sala de aula;
- Busque conhecer o aluno: procure entender suas experiências pessoais. Isso pode auxiliar suas ações em sala de aula com a escolha de exemplos e estratégias visuais adequadas para cada situação;
- Na tentativa de atrair a atenção do aluno surdo, é recomendável usar estímulos visuais, como tocar de leve em seu braço ou chamar sua atenção visualmente, sem puxá-lo ou tocá-lo de forma brusca;
- Disponibilize previamente material de apoio como apostilas, resumos, indicações de *sites*, livros e vídeos tanto para o aluno surdo, quanto para o intérprete;
- Realize atividades cooperativas em duplas ou grupos e também por meio de projetos, com o objetivo de promover a interação entre indivíduos surdos e ouvintes;
- As atividades e as avaliações devem ser realizadas em Libras, permitindo que o aluno responda ou apresente em sua língua. O modelo de prova oral é essencial para avaliar o sujeito surdo de forma autônoma e equitativa, garantindo igualdade no processo educacional;
- Encontre uma posição na sala de aula que permita ao aluno surdo estar mais próximo de você, a fim de facilitar a tradução e interpretação;
- Caso tenha dificuldades em compreender o que a pessoa surda está falando, seja honesto e diga que não entendeu;
- Busque não interromper o trabalho do intérprete, evitando passar na frente do aluno e do intérprete durante a tradução;
- É importante que o professor ouvinte entenda que termos que não fazem parte do vocabulário do aluno surdo podem dificultar a compreensão. O surdo utiliza a Libras como sua primeira língua, por isso é essencial adaptar a comunicação para garantir a compreensão adequada;
- Além disso, é fundamental ter em mente que a linguagem utilizada nos materiais didáticos pode não ser acessível para todos os alunos surdos, por isso é importante adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades de cada aluno. É essencial também proporcionar um

ambiente inclusivo e acolhedor, onde os estudantes surdos se sintam confortáveis para participar ativamente das atividades escolares.

Em resumo, a comunicação eficaz e a adaptação do conteúdo são essenciais para garantir o sucesso dos alunos surdos no processo de aprendizagem.

Mesmo com os progressos sociais e educacionais destinados às pessoas surdas, é preciso sempre reconsiderar a inclusão escolar de forma abrangente, garantindo que os alunos tenham acesso à Libras. Esse processo promove a autonomia na execução das tarefas relacionadas ao seu desenvolvimento e a compreensão de melhores estratégias para aprender.

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade, sendo reconhecida pela comunidade como detentora de um importante valor cultural. Professores, intérpretes, gestores e alunos devem valorizar a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar inclusivo. Nesse espaço diversificado, os conhecimentos são compartilhados, enriquecendo experiências e promovendo o amadurecimento de ideias, resultando em indivíduos mais produtivos. Compreendendo e respeitando as diferentes formas de expressão e reação de cada pessoa, a escola se configura como um ambiente heterogêneo.

A inclusão não se resume apenas a colocar o aluno surdo na escola, mas, sim, a considerar a diversidade e entender as particularidades de cada estudante, tanto surdos, quanto não surdos. Todos têm direito a uma educação e formação cidadã de qualidade.

Essa é uma diretriz que indica que a escola e o professor devem agir de forma democrática, proporcionando oportunidades de aprendizagem para todos. Portanto, a escola deve se preparar para desenvolver novas metodologias e enfrentar desafios, pois, somente com a democratização da educação, a sociedade consegue cumprir as exigências legais para garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência.

Segundo Mantoan (2011), a inclusão escolar é um convite para repensarmos nossas práticas e promovermos um ambiente mais igualitário e acolhedor para todos. É uma oportunidade de transformação e de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É necessário que estejamos atentos e

dispostos a mudar para que possamos navegar em águas mais calmas e promover um futuro melhor para todos.

Fica aqui o chamado constante para o compromisso com a inclusão e o repensar pedagógico.

Possibilidades

“Ser surdo não é nem melhor nem pior do que ser ouvinte, é apenas uma experiência diferente”. (Skliar, 2016)

Diante dessa diferença, a educação inclusiva deve estar pautada na ideia de oferecer um ensino que seja acessível a todos, sem discriminação ligada às necessidades individuais de cada estudante.

A legislação brasileira tem buscado promover e incentivar o respeito às diferenças e à tolerância, tornando os espaços inclusivos e não apenas permitindo o acesso e permanência, mas também acolhendo as pessoas e fazendo-as se sentirem parte de determinados grupos ou espaços sociais. É um esforço para desenvolver nos indivíduos o sentimento de pertencimento, a confiança de que serão tratados de forma igualitária e a crença na igualdade em todos os aspectos físicos e intelectuais.

Para além da presença de um intérprete, desenvolver atividades práticas que envolvem dinâmicas de interação relacionadas ao conteúdo são uma forma de auxiliar o aluno surdo no seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, para garantir uma comunicação eficaz para as pessoas surdas, é fundamental adotar diferentes formas de comunicação que permitam a interação entre surdos e ouvintes de forma eficiente. Devido à surdez, é essencial utilizar canais alternativos, como a visão, o tato e o movimento. Apesar das limitações auditivas, as pessoas surdas possuem o mesmo potencial de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, desde que suas necessidades específicas sejam atendidas. Professores e familiares devem trabalhar juntos para encontrar estratégias adequadas para cada aluno, a fim de promover seu desenvolvimento máximo.

Em síntese, o Guia Orientativo, bem como, todo o trabalho apresentado até o momento, introduz conhecimentos que possam fundamentar o processo histórico da pessoa surda e possibilitar ao leitor e principalmente ao docente a

orientação e a reorientação das suas práticas em sala de aula, no convívio escolar e no processo de participação e colaboração necessário para mudanças da educação escolar da pessoa surda nas escolas municipais da cidade de Cubatão.

Principal condutor da minha análise, a pessoa surda estimula a permanente necessidade de refletir sobre inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental. A apresentação deste guia também será disponibilizada aos alunos do ensino médio e licenciaturas do IFSP - Campus Cubatão, uma vez que esses alunos desenvolvem outras compreensões e possibilitam novas considerações diante das barreiras apresentadas pela diferença.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir sobre minha prática e minhas experiências profissionais, especialmente na área da educação especial, decidi me dedicar à pesquisa para encontrar respostas para minhas indagações e inquietações. Nesse processo, realizei diversas leituras, tanto de forma independente quanto com as indicações propostas pela minha orientadora.

Ampliar meu entendimento sobre o tema foi enriquecedor e demasiadamente necessário. Nesse sentido, foi fundamental promover uma prática pedagógica escolar mais engajada no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Foram diferentes debates, alguns perturbadores, mas todos me mostraram que existem diversas abordagens no campo da educação que foram moldadas ao longo da história por interesses de um grupo seletivo, por necessidades de dominação ou simplesmente para manter o *status quo*.

Na verdade, nesse contexto, as considerações finais não marcam o término de um processo de mudança, mas sim o início de uma nova realidade que só é possível graças a trocas, discussões, debates e movimentos gerados durante o ato da pesquisa.

Os encontros com os professores durante o grupo focal foram essenciais para minha formação, pois pude trocar experiências e ampliar meu conhecimento. As descrições individuais da forma de trabalhar as situações-problema propostas também foram muito enriquecedoras.

Além disso, a reflexão sobre as práticas diárias me fez perceber a importância de estar sempre em constante evolução e aprendizado. O compartilhamento de informações entre os colegas foi fundamental para enriquecer nossa prática pedagógica e buscar soluções inovadoras para os desafios do dia a dia.

Sob esse prisma, é essencial que os docentes e demais profissionais da educação sejam preparados para essa responsabilidade. Portanto, faz-se necessário implementar formas de orientação docente que contemplem não apenas o aprendizado da Libras, mas também o conhecimento da comunidade surda, as especificidades do aluno surdo e suas dificuldades com o aprendizado do português como segunda língua.

Ao escrever os capítulos, fui capaz de relacioná-los com o processo de transformação que tanto desejava com o Mestrado. Relembrar as dificuldades apresentadas ao longo do percurso histórico da pessoa surda mostraram a real necessidade de evoluir sobre minha própria prática pedagógica. Enquanto professora e gestora, foi fundamental reconhecer essa narrativa e refletir sobre o caminho mais assertivo para a escolarização da pessoa surda.

Nesse sentido, durante a pesquisa, foi possível observar que houve uma mudança significativa sobre o trabalho realizado pelos professores e a prática aplicada em sala de aula. Ao longo do estudo, os professores passaram a refletir sobre a importância histórica da pessoa surda, bem como todo o seu processo de concepção, inclusão, escolarização, cultura, identidade e comunicação.

Os resultados desta pesquisa destacaram a importância de manter o engajamento da cooperação entre gestores, alunos e professores. Essa colaboração pode promover uma prática pedagógica diferenciada, garantindo que o ensino seja eficaz para todos os alunos, principalmente para o aluno surdo. Além disso, esta pesquisa propõe servir como ponto de partida para aprofundar novos estudos na área.

A partir da análise dos dados, identificou-se que as professoras envolvidas na pesquisa estão efetivamente comprometidas em compreender e intervir nos problemas de ensino e aprendizagem do aluno surdo e suas implicações.

No entanto, durante as entrevistas, foi notório que a maioria das professoras não se sentem preparadas e capacitadas para atender a alunos surdos em suas salas de aula. Dessa maneira, o produto educacional proposto torna possível aos professores uma relação mais esperançosa e menos complexa de associar as necessidades e anseios do aluno surdo.

As barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas ao longo da história devem ser superadas e ampliadas a partir de novas compreensões acerca de suas capacidades dentro das diferenças.

Saliento, ainda, que a ausência de uma língua efetiva seja um dos principais obstáculos para a comunicação, o aprendizado e a inclusão da pessoa surda, tanto no cenário educacional, como na comunidade em geral.

Em síntese, a escola possui recursos físicos e humanos para atender às

necessidades do aluno surdo. No entanto, é necessário reformular o trabalho oferecido para garantir que o aluno surdo tenha seu espaço de aprendizado, interação e desenvolvimento de habilidades de maneira respeitosa às suas particularidades.

Muitas estratégias em sala de aula ainda são voltadas para a pessoa ouvinte. Nesse sentido, a língua de sinais não é amplamente utilizada na escola, o que dificulta a expressão e a interação do aluno surdo de forma natural com os demais alunos. É preciso promover a inclusão e a readequação constante do ambiente escolar para atender às necessidades específicas dos alunos surdos.

Nesse sentido, a gestão escolar pode desenvolver um ambiente favorável ao aprendizado, estimulando a motivação e o envolvimento de alunos, professores, funcionários e pais. Isso implica em proporcionar as condições ideais para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos, além de oferecer suporte e recursos indispensáveis para a atuação dos colaboradores da escola.

As reflexões propostas ao longo do trabalho e o engajamento para futuras pesquisas, especialmente na área da surdez, são a continuidade que esta pesquisa buscou realizar.

Por fim, os textos produzidos durante os encontros me incentivaram a buscar sempre a transformação na educação, promovendo novas maneiras de ensinar e aprender, e contribuindo para uma educação de qualidade e mais inclusiva para a pessoa surda, foco principal da minha pesquisa.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida. MAHONEY, Abigail Alvarenga. (ORG). **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. Conclusão – Wallon e a educação. (2000, p. 78-79)
- _____, Laurinda Ramalho de Almeida. MAHONEY, Abigail Alvarenga. (ORG). **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. Capítulo VII - Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. (2004, p. 127)
- ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Revinter, 2000.
- ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre a surdez e linguagem e o aprendizado em leitura**. Curitiba: PDE, 2008.
- ALVEZ, Carla Barbosa. **Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez**. Brasília: MEC, 2010.
- ANDRADE, A. N.; ALENCAR, H. M. de. Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. **Boletim de Psicologia**, Espírito Santo, v. LVIII, n. 128, p. 55-72, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v58n128/v58n128a05.pdf>
- ASPILICUETA, P. et al. **A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.19, n.3, p.395-410, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, p. 99, 2006.
- BAPTISTA, Claudio R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.
- BARTALOTTI, C.C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidades?** 3º ed. São Paulo: Paulus, 2012.
- BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fábio. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. In. **REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E AS CULTURAS INCLUSIVAS: o papel da avaliação**. Félix Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores, autores, Elias Souza dos Santos... [et al.].

- Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. **A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva.** *Revista Espaço.* Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/ 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área da Deficiência Auditiva.** Brasília, MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: José Gregori, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 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. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. 48 / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília: Dilma Roussef, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Milton Ribeiro, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília: 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023.** Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília: Luiz Inácio Lula da Silva, 2023.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O Movimento Surdo no Brasil: a busca por direitos.** Jorsen, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12214>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura.** Caderno CEDES, Campinas SP, n.46, p.41 54, 1998.

_____, José Geraldo Silveira; FERRARI, Carla Cazelato Ceará. **Contrapontos sócio educacionais da surdez:** para além da marca da deficiência. In: CEARÁ. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Cadernos Tramas da Memória. Fortaleza, Memorial da Assembléia Legislativa do Ceará MALCE, 2013. (no prelo).

_____, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:** questões conceituais e da atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CBDS. **Confederação Brasileira de Desportos de Surdos.** <https://cbds.org.br/cbds/sobre#:~:text=A%20CBDS%20tem%20se%20empenha%20do.dignidade%20e%20inclus%C3%A3o%20social%20desses>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

CAMPELLO, A. R. S. *et al.* **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008.

_____, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: CÁRNIO, M. S. **O surdo e o contexto educacional.** Audição: abordagens atuais. 1997. p. 290-303.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo:** do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, 2000.

_____, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Volume II: Sinais de M a Z. 2ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2001.

CARVALHO, M. P. D. **Sucesso e fracasso escolar:** uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 73, 2014.

CAVALCANTI, M.C. **Formação de professores para contextos bilíngües no Brasil**. Conferência proferida na Programação da ALAB na 49ª Reunião Anual da SBPC. Belo Horizonte, MG, 18/07/97.

_____, M. C. **Vozes na Escola: Cultura e Identidade em Cenários Sociolinguísticamente Complexos (Implicações para a formação de professores em contextos bilíngües e/ou bidialetais)**. Projeto CNPq 520616 (1999): 95-2.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, 1998. Jomtien, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DIAS, Giselle N.; ROSA, M. A. L.; MALAVASI, Abigail.; TORRES, Luiza N. D. **A importância da formação continuada para práticas de educação inclusiva**. CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA-CONLUBRA. Universidade do Minho, Braga - Portugal. ISBN 978-989-97306-5-6, 2022.

Disponível em:

https://conlubra2022.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/atas_conlubra_vers%C3%A3o_final.pdf

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, v. 24, p. 1-7, 2004.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, out -dez. 2013.

FERREIRA, T. C. S.; SCHLICKMANN, M. S. P. **A teoria histórico - cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora**. Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643 - 0660, mar. 2022. e - ISSN: 1982 - 5587. DOI:

<https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15753>. Acesso em 10 jun. 2024

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e Bilinguismo**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba, 1998, Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Paraná.

_____, S. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

_____, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: **Letramento**. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

_____, S. **Educação de surdos**. Editora InterSaberes, Curitiba 2012.

FOREST, Marsha, PEARPOINT, Jack. **Inclusão: um panorama maior**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2007. p. 137-41

FREIRE, G. G. et al. **Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições**. Polyphonia, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. (1996, p.64)

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra. (2007, p.9)

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GESUELLI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Educ. Soc., (janeiro – abril), v. 27, n. 94, p. 277-292. São Paulo, Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf> Acesso em: 22 de fev. de 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª edição. São Paulo: Plexus editora; 2002.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos**. Ceará, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53115/1/2016_art_gflkesio2.pdf. Acesso em 22 fev. 2024.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES v.19 n.46. Campinas: 1998.

_____, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingue**. São Paulo: Plexus, 2000.

_____, C. B. F. **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: O QUE DIZEM ALUNOS, PROFESSORES E INTÉRPRETES SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 fev. 2024.

_____, C. B. F. **Tenho um aluno surdo: e agora? Introdução a Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013.

_____, C. B.F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOCATELLI, A.; ROSA, C. T. W. **Produtos Educacionais**: características da atuação docente retratada na I Amostra Gaúcha. Polyphonia, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 197-210, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilingüismo e surdez**: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409- 424, dez. 2005.

LUCHESE, Anderson. **Formação docente para atuação com estudantes surdos**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP. 2003

_____, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP. 2013. Capítulo 3 - Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI, Ayéres Brandão, p. 29.

_____, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Surdez e abordagem bilíngue**: contextos e práticas educacionais. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

_____, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, S. F; GOMES, M. R. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

_____, E. **É hora de mudarmos de vida**: lições do coronavírus. [tradução Ivone Castilho Benedetti], colaboração Sabah Abouessalam. 1^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. **Sokolyansky and his implications on Vygotsky's perspective regarding deaf education**. In: Pereira, Julio Neves; Pereira, Monalisa dos Reis Aguiar; Silva, Simone Bueno Borges da (org.). Educação Inclusiva e Formação Inicial Docente / Organizadores: Julio Neves Pereira, Monalisa dos Reis Aguiar Pereira e Simone Bueno Borges da Silva. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

OLIVEIRA LIMA, Carlos Roberto de; RÜCKERT, Fabiano Quadros. **A ve(o)z do povo surdo**: do historicismo à história cultural. Revista Primeira Escrita, v. 7, nº 1, p. 7-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/9194>. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. **Sordomudez**. Barcelona: Científico-Médica. 1978.

PERLIN, Gladis, T. T.; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos**: desafio contemporâneo. Educar em Revista, n. SPE-2, p. 17-31, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600003&script=sci_arttext. Acesso em: 18 de nov. 2023.

_____, Gladis, T. T.; SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. In. **Identidades Surdas**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1972. (Org). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetivos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHENDI, E.; FRANCO, M.A.S. (Org) **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. Editora Loyola: São Paulo, 2006.

PIMENTA, N. **Oficina-Palestra de Cultura e Diversidade**. Surdez Diversidade Social. Anais do Seminário do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, 2001.

PONTE, J. P. **Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____, Ronice M. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Ronice M. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

_____, Ronice M. PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____, Ronice M. (org.). **Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para educação inclusiva**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

RECHICO, C. F.; MAROSTEGA, V. L. **(Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos**. *Revista do Centro de Educação* v. 19, p. 1-5, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Ed. Vozes: 2014.

ROCHA, S. M. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos / Solange Maria da Rocha**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

ROCHA, L. R. M; PASIAN, M.S. **A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de LIBRAS**.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/Qqr4YJpLGLKncgGNG4RnWNG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

RODRIGUES, C. H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008 (p. 50-79).

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. **Impressões sobre o Congresso de Milão**. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 310-319, set. 2021. <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1954/1847>
Acesso em 25 mar de 2024.

ROSA, M. A. L.; MALAVASI, Abigail.; DIAS, Giselle N.; TORRES, Luiza N. D. **A educação dos surdos e o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) na**

prática docente no ensino fundamental. CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CONLUBRA. Universidade do Minho, Braga - Portugal. ISBN 978-989-97306-5-6, 2022. Disponível em: https://conlubra2022.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/atas_conlubra_vers%C3%A3o_final.pdf

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PERÉZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** 4ª. ed. Artmed, 1998.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H., *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. MEC/SEESP, 2004.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Lei nº 2394,** de 26 de maio de 2006. Institui o Programa Escola Total no Município de Santos, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto nº 4675/2006.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Paulista** / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo : SEDUC, 2019. 400 p. ; PDF ; 13MB. Disponível em: [Curriculo_Paulista-etapas-Educacao-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf \(educacao.sp.gov.br\)](http://educacao.sp.gov.br/Curriculo_Paulista-etapas-Educacao-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf)

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década.** Mensagem, Brasília, v. 34, nº 83, p. 29, 1998.

SILVA, F. G. da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade:** concepções a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 28, p. 169-195, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, T. T. da. **Contrabando, incidentes de fronteira**: ensaios de estudos culturais em educação. Porto Alegre: 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____, T. T. da. A produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T. da (org.) **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA. S. M; SANTOS, B. R; ROSA, G. A. M. **A identidade e a subjetividade cultural surda em vistas à inclusão**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 429-440, maio/ago., 2016.

SILVA. G. M. **O bilinguismo dos surdos**: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. Revista Leitura, Maceió, v.1, n, 58, 2017.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-14.

_____, C.(Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 2016.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Danilo P. F. **A educação de surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade**. Manaus: Clube de autores, 2018.

STROBEL, Karin Lilian, QUADROS, Ronice M. PERLIN, Gladis (orgs.). Estudos Surdos II. In. **História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

_____, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC. 2008a.

_____, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC. 2008b.

_____, Karin Lilian. **História da educação de Surdos**. 2009. 49 f. Disciplina do Curso de Letras-Libras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em:
<https://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEd>

ucacaoDesurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

STUART, Hall; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Hatheyn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALE, Lício de Araújo; SANTOS, Rodrigo Luiz dos. **Superando a Dor da Perda de Quem Você Ama**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Anotações sobre a escrita**. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. & BIANCHETTI, L. (eds.) *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho / Braga. CED - Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC. ISBN 978-989-8600-25-7. pp. 62-73, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 194 p.

_____, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p.

_____, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

WRIGLEY, Owen. **The politics of the deafness**. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1996.

Produto Educacional Final



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

**CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MICHELLI ANALY DE LIMA ROSA

**A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS (LIBRAS) NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO**

Produto Educacional
apresentado à Banca
Examinadora da Universidade
Metropolitana de Santos, como
exigência para obtenção do
título de Mestre em Práticas
Docentes no Ensino
Fundamental. Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Abigail Malavasi

**GUIA ORIENTATIVO
SURDEZ: Reflexões e Possibilidades**

**Santos
2024**



Prezado leitor!

Desejo compartilhar com você o conteúdo deste Guia Orientativo. O material apresentado é constituído por observações e sugestões resultantes de investigação da práxis pedagógica realizada em uma escola da rede municipal de Cubatão. Este documento pretende convidá-lo para uma análise, reflexão e orientações a respeito da pessoa surda, indivíduo este responsável por toda a minha intenção e proposição de pesquisa, ressaltando a contribuição e valorização das diferenças e o reconhecimento do potencial de cada pessoa.

O Guia Orientativo foi elaborado de acordo com diálogos realizados entre professores, através do grupo focal, que, diante de suas particularidades oportunizaram novas reflexões e possibilidades de abordar o tema de maneira mais profunda no contexto real da prática.

Não pretendemos, neste espaço, dialogar apenas com leitores que conhecem a temática, mas, sim, contribuir para que, de alguma forma, aqueles que possuem interesse em conhecer esse tema tão relevante e necessário tenham a possibilidade de ampliar, por meio da pesquisa, um pouco mais de conhecimento!

Diante da necessidade de garantir de maneira plena e efetiva o direito do processo educacional da pessoa surda. Precisamos estimular os ambientes educacionais de forma permanente, compartilhando ações, pensamentos e capacidades, em todos os sentidos.

Além disso, desejamos que este produto educacional seja uma troca de experiência e aprendizado, contribuindo para o enriquecimento de sua prática pedagógica.

A autora.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	164
2. Conhecimentos gerais sobre o surdo.....	166
2.1 Contexto histórico da educação de surdos.....	166
2.2. As diferenças concepções da surdez.....	171
2.3. Inclusão e o processo de escolarização do surdo.....	175
2.4. Letramento na educação da pessoa surda.....	178
2.5. Cultura e Identidade surda.....	179
2.6. Libras - Comunicação para além dos sinais.....	181
3. Orientações ao professor ouvinte.....	184
4. Reflexões.....	187
5. Possibilidades.....	188
6. Referências Bibliográficas.....	189

1. INTRODUÇÃO

O produto educacional Guia Orientativo - SURDEZ: Reflexões e Possibilidades, apresentado neste documento, é parte integrante da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “A Educação dos surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na prática docente no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão”. A pesquisa foi aprovada por meio do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética - CEP de número: 6.428.777.

A finalidade deste guia não é atingir somente os processos de ensino, mas também expandir informações aos demais setores da escola com o intuito de permitir novas percepções e compreensões a respeito da pessoa surda. Nesse contexto, considerar o guia como um agente de transformação e informação no tocante a aspectos gerais da surdez, possibilita a validação deste produto para a sociedade.

Para isto, fez-se necessário informar dados e estimativas tanto acerca do universo da pessoa surda, quanto do quantitativo da parcela dessa população.

De acordo com o IBGE, mais de dez milhões de brasileiros são surdos. Nesse sentido, os dados apontam que cerca de 5% da população brasileira é composta de pessoas que apresentam algum grau de surdez, sendo que 2,7 milhões têm surdez profunda, isto é, não percebem som algum.

No âmbito da educação básica, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), por meio do Censo Escolar 2022 compilou informações relevantes²⁰. Dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez.

Na educação básica, um total de 1,5 milhão de alunos estão matriculados em turmas da educação especial devido a alguma deficiência. Esses alunos estão distribuídos entre turmas que possuem estudantes com e sem deficiência, bem como em turmas exclusivas para deficientes. Entre esses alunos, há aqueles que são surdos, possuem deficiência auditiva e são surdocegos, conforme explorado nas figuras abaixo.

²⁰ Disponível em: <https://acesse.one/caZwd>

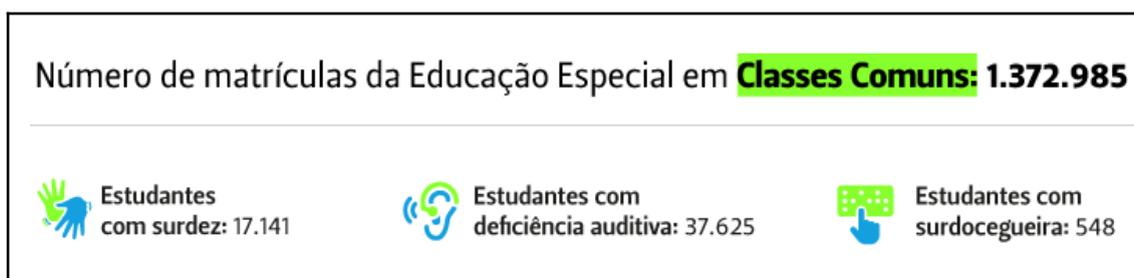


Figura 05 - Número de matriculados da Educação Especial em Classes Comuns
 Fonte: Censo Escolar 2022/Inep - <https://acesse.one/sT89B>

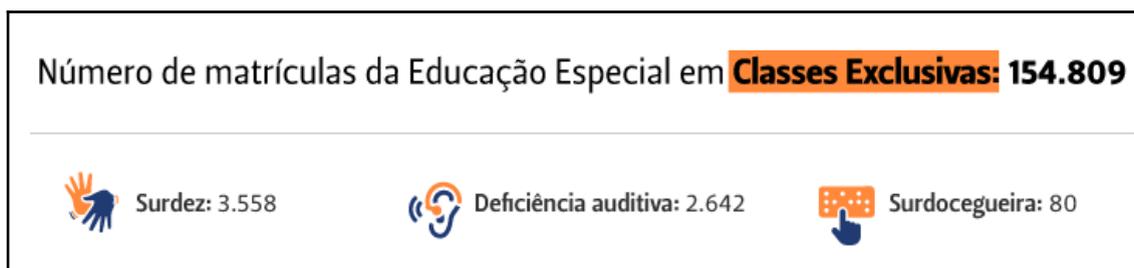


Figura 06 - Número de matriculados da Educação Especial em Classes Exclusivas
 Fonte: Censo Escolar 2022/Inep - <https://acesse.one/sT89B>

Diante do exposto apresentado, é importante conscientizar a sociedade sobre a importância da inclusão escolar, mostrando que todos têm um papel a desempenhar nesse processo. Para isso, é fundamental que todos tenham conhecimento sobre a realidade das pessoas surdas e estejam informados sobre as necessidades e desafios que elas enfrentam.

Esta pesquisa se justifica não apenas por dar destaque a esses indivíduos, mas também por buscar compreender a diversidade e a importância da inclusão.

Com os resultados da investigação e os recursos apresentados neste material, espera-se que o professor, em sua prática pedagógica vislumbre diversas maneiras de ensinar a pessoa surda, levando em consideração não apenas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas também sua história, concepções, identidade e escolarização. Por fim, convido a todos a conhecer a pesquisa de intervenção completa, disponível na página do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, através do link: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/dissertacoes-e-quadro-de-produtos/>.

2. CONHECIMENTOS GERAIS SOBRE OS SURDOS

Para começarmos nosso bate-papo e exploração sobre a surdez, é essencial compreender que para estabelecermos conexões eficazes com o outro, é fundamental conhecê-lo em profundidade, perceber suas preferências, opiniões e planos para o futuro. Dentro desse contexto, este produto visa guiá-lo, caro leitor, a iniciar esse processo de aprendizado sobre a pessoa surda, levando em consideração suas características únicas, história, cultura e língua, com o objetivo final de promover sua inclusão na escola regular.

Dessa forma, nossa jornada de exploração e conhecimento sobre a pessoa surda começará com um breve relato histórico sobre a surdez, a fim de entendermos sua trajetória. Em seguida, iremos dialogar sobre as diferentes concepções da surdez, inclusão e o processo de escolarização do surdo, além da cultura e identidade surda e da Libras como comunicação para além dos sinais.

2.1 Contexto histórico da educação de surdos

Para uma compreensão mais clara do atual cenário do ensino de surdos, é fundamental conhecer os eventos-chave que moldaram sua evolução ao longo da história. O ensino de surdos passou por diversas mudanças, avanços e retrocessos, demonstrando que sua trajetória não foi linear. Portanto, ainda há muitos desafios a serem superados.

O tema surdez envolve inevitavelmente abordar a diferença e a sensação de estranheza que ela provoca em nós. A sensação de estranheza surge ao nos depararmos com um universo desconhecido, um universo visual e espacial que nos intriga e nos atrai, mas ao mesmo tempo nos causa desconforto e nos afasta (Dalcin, 2005).

Ao longo da história os surdos foram vítimas de múltiplas concepções, algumas das quais reforçavam a rejeição e a discriminação partindo de um ideal biológico. Dentro desta ótica, Oliveira Lima e Ruckert (2020) apresentam uma relação histórica importante a ser conhecida:

Na fase inicial do surgimento do homem, quando a língua não era um fator de exclusão, as pessoas Surdas eram válidas e capazes

de auxiliar nas tarefas da sociedade da época, mantendo suas relações através de gestos, o que destaca a naturalidade das comunicações manuais. (Oliveira Lima; Rückert, 2020, p. 2)

Nessa trajetória, é possível disponibilizar alguns contextos importantes ao leitor. A narrativa apresentada são fragmentos da história em diferentes olhares, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea.

 CONTEXTO MUNDIAL		
PERÍODO HISTÓRICO	REPRESENTAÇÕES	ONDE?
ANTIGUIDADE	Surdos narrados como seres inválidos, doentes. Condenados à morte por sua deficiência, eram lançados aos rios e precipícios.	Roma e Grécia
	Surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviadas pelos deuses. Eram adorados, mas tinham uma vida inativa e não eram educados.	Egito e Pérsia
<p>Alguns filósofos da idade antiga como: Hipócrates, Heródoto, Sócrates e também Aristóteles tinham concepções e suposições acerca do surdo. Ora seres castigados pelos deuses, ora acreditava-se que como não falavam, não possuíam pensamento, tampouco linguagem. Traziam o conceito de surdo-mudo em suas passagens ao falarem da pessoa surda no contexto filosófico. (Perello; Tortosa, 1978, p. 5)</p>		
IDADE MÉDIA	Não eram dignos; queimados em fogueiras; eram objetos de curiosidade perante a sociedade; eram proibidos de comungar e receber heranças.	Europa
<p>Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem. (Fernandes, 2012, p. 20)</p>		
IDADE MODERNA	Girolamo Cardano (1501 - 1576), médico e filósofo, desenvolveu estudos sobre o ouvido e reconheceu a habilidade do surdo para o pensamento e desenvolvimento da aprendizagem.	Itália
	O monge beneditino Pedro Ponce de León (1510 - 1584), organizou a primeira escola para surdos. Como recurso, León utilizava a datilografia, escrita e oralização. Posteriormente constituiu a escola para professores surdos.	Espanha

IDADE MODERNA	Jacob Rodrigues Pereira (1715 - 1780), foi educador de surdos e foi considerado o primeiro professor de surdos. Utilizava o alfabeto manual como método de ensino da fala, porém nunca divulgou seus estudos publicamente.	França
	Samuel Heinicke (1729 - 1790), mais conhecido como o “Pai do método Alemão”. Foi o precursor das bases da filosofia oralista, onde a grandeza era atribuída somente à fala. Em Leipzig, no ano de 1778, fundou a primeira escola de oralismo puro.	Alemanha
IDADE CONTEMPORÂNEA	Abade Charles Michel de L'Epée (1712 - 1789). Denominado o “Pai dos surdos”, ele manteve contato com surdos humildes, carentes e marginalizados, a fim de aprender o processo de comunicação ele inicia os primeiros estudos sobre a língua de sinais. Utilizou a combinação de língua de sinais e a gramática francesa, nomeada: <i>sinais metódicos</i> . L'Epée instituiu a primeira escola pública para surdos: “Instituto para jovens surdos e mudos de Paris”	França
	Também experimentaram avanços na área da educação, onde várias escolas para surdos foram fundadas, a maioria delas com professores surdos fluentes em língua de sinais. A partir de 1821, as escolas públicas americanas começaram a adotar a American Sign Language (ASL).	Estados Unidos
	Em 1864, a Universidade de Gallaudet foi fundada em Washington, sendo a primeira universidade desse tipo no país, com a língua de sinais como principal meio de comunicação e instrução.	Estados Unidos
	Em 1880, ocorreu o marco histórico na Educação de Surdos: a realização do “Congresso Internacional de Surdo-Mudez”, em Milão - Itália. Foi um momento crucial na história da Educação de Surdos, pois significou a tentativa de eliminar a Língua de Sinais como forma de comunicação e promover o método oral como único meio de instrução para os surdos.	Itália
Os trabalhos realizados pelos demais filósofos, abades, professores e renomados estudiosos no mundo, nos remetem a uma história ainda mais influenciada pela necessidade de realizar a comunicação com o surdo. A educação dos surdos, acolhida por novos métodos na idade contemporânea até os dias atuais promoveram reflexões e a discussão acerca da posição de destaque que a pessoa surda merece na sociedade, rompendo as tradicionais práticas executadas ao longo da história.		

CONTEXTO NACIONAL

A história dos surdos em nosso país começou durante o segundo império, sob o governo de Dom Pedro II. A Educação de Surdos no Brasil tem sido estudada a partir da fundação, no ano de 1856, do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos. A pesquisa documental em período anterior a este marco praticamente inexistente no Brasil. (ROCHA, 2018, p. 18)

PERÍODO HISTÓRICO	REPRESENTAÇÕES	ONDE?
IDADE CONTEMPORÂNEA até os nossos dias	Em consequência de um convite feito por Dom Pedro II em 1855, o conde e educador francês Ernest Huet decidiu se mudar para o Brasil. Sua missão era introduzir uma metodologia já utilizada na França e em grande parte da Europa para a educação de indivíduos surdos.	Rio de Janeiro
	Em 1857, foi criada a primeira escola de surdos no Rio de Janeiro - Brasil, o "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos". A criação desta fundação, representa um marco histórico significativo para a comunidade surda brasileira.	Rio de Janeiro
	O escultor surdo, Antônio Pitanga, pernambucano, que em 1932 ganhou dois prêmios, potencializando a arte, uma vez que foi professor do Instituto Nacional de Belas-Artes, na década de 1930, onde lecionou as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais.	Rio de Janeiro
	Em 1957 por meio da Lei 3.198, de 6 de julho, o "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos" passou a se chamar "Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES".	Rio de Janeiro
	Em 1961, o autor surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães lançou o livro "Até onde vai o Surdo", no qual relata suas vivências como pessoa surda por meio de crônicas.	Rio de Janeiro
IDADE CONTEMPORÂNEA até os nossos dias	Em 1977, foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), fundada por indivíduos não surdos que se dedicam a questões relacionadas à surdez.	Rio de Janeiro
	Em 1984, foi fundada a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos - CBDS.	Belo Horizonte
	Em 1987, a partir da reestruturação da FENEIDA foi criada a FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos	Rio de Janeiro
	Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização do "Símbolo Internacional de Surdez"	Brasília

IDADE CONTEMPORÂNEA até os nossos dias	Na década de 90, especificamente em setembro de 1997, foi introduzido pela primeira vez no Brasil o recurso de <i>Closed Caption</i> (possibilidade de exibir legendas na televisão) pela emissora Rede Globo, durante a apresentação do Jornal Nacional.	Rio de Janeiro
	Em 1999, a revista FENEIS, lança em sua capa uma ilustração do desenhista surdo Silas Queirós.	Rio de Janeiro
	Por meio da Lei nº. 10.436/02, de 24 de abril de 2002, reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e posteriormente regulamentada através do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	Brasília
	Em 2006, iniciou os cursos de graduação em Letras Libras foram iniciados em nove polos de Universidades públicas do Brasil, supervisionados pela Universidade Federal de Santa Catarina. Estes cursos tiveram como objetivo formar professores de Libras e intérpretes/tradutores de Libras.	Santa Catarina
	Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos.	Brasília
	Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.	Brasília
	Com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a formação e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio foi assegurada.	Brasília
	Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	Brasília
	Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).	Brasília
Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília: Luiz Inácio Lula da Silva, 2023.	Brasília	

Relembrar a história dos surdos é novamente percorrer um caminho de incertezas e representações narradas por um mundo ouvinte de impossibilidades. A história nunca deve ser esquecida. Nesse sentido, deve apresentar novos significados e potencializar a constante observação sobre a pessoa surda.

CURIOSIDADE!



Você sabia que, ao longo da história, já foram utilizadas diversas terminologias para se referir às pessoas com deficiência (PCDs)?

As Pessoas com Deficiências já foram rotuladas de diversas formas, como anormais, excepcionais, portadores de deficiência, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, deficientes, especiais, entre outros. No entanto, o termo atualmente utilizado e aceito é Pessoa com Deficiência. Por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

SUGESTÃO DE LEITURA - *Deficiência e política pública: reflexões sobre humanos invisíveis*. Dalmir Pacheco (2022).

2.2. As diferenças concepções da surdez

As discussões sobre a concepção da surdez têm sido um tema recorrente na sociedade. Debates teóricos acerca da comunicação e diferentes maneiras de perceber a pessoa surda são reconhecidos por diversos autores ao longo da história. Para fins de conhecimento, cito alguns que realizam reflexões sobre essas concepções: Bueno (1998), Alpendre (2008), Gesueli (2006), Rodrigues (2008), Sá (2006), Skliar (1997, 2016) e Souza (2018).

Referindo-se às duas formas de compreender a surdez, apontamos a visão clínico-terapêutica e a visão socioantropológica.

O quadro abaixo organiza algumas informações importantes sobre as representações inseridas ao longo da história da surdez.

VISÃO	
Clínico-terapêutica	Socioantropológica
Imposição estritamente ligada à patologia, ao déficit biológico e à surdez do ouvido, resultando em estratégias e recursos educacionais de natureza reparadora e corretiva.	Percebe a pessoa surda como sujeito ativo; considera ela por sua diferença e não na deficiência.
Desvaloriza capacidades e habilidades da pessoa surda e a coloca em uma posição de desvantagem, tratando-a como alguém com uma limitação na comunicação e na interação social.	Valoriza o sujeito com sua identidade cultural e linguística única.
Surdez é vista como uma doença que necessita de cura ou reabilitação ou seja, uma enfermidade que requer tratamento.	A pessoa surda não precisa de melhoria ou cura.
Considera a pessoa surda anormal; sua história pessoal é esquecida.	Compreende a surdez como uma experiência visual. Respeita sua realidade histórica, política, social e cultural.

Fonte: própria autora / 2024

No entanto, além das concepções apresentadas no quadro acima, o autor José Geraldo Bueno (1998) acrescenta novos elementos para as diferentes concepções da surdez, considerando não só o fator biológico da surdez, mas também, outros fatores determinantes, como: questões econômicas, sociais, de gênero e raça.

Ainda, segundo o autor, eliminar as descrições de raça, classe e gênero da conversa sobre as condições sociais da surdez implica em considerar que essas determinações não têm importância no contexto da surdez. Isso vai de encontro às ideias do multiculturalismo²¹, que defende a valorização da diversidade cultural. No entanto, ao analisarmos a "comunidade de surdos" e os "indivíduos surdos", é fundamental levar em conta esses aspectos, pois influenciam diretamente as experiências e vivências desse grupo. Portanto, é necessário incluir a discussão sobre raça, classe e gênero ao abordar a surdez, a fim de compreender de forma mais completa a complexidade desse tema (Bueno, 1998).

²¹ Entende a cultura não restrita à etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos.

Diante do contexto apresentado, todos os indivíduos têm o direito de participar de forma consciente e responsável da comunidade à qual pertencem, sendo aceitos e respeitados por suas diferentes concepções.

APRENDENDO MAIS!



SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. Caderno CEDES, Campinas-SP, n.46, p.41-54, 1998.

CARVALHO, M. P. D. **Sucesso e fracasso escolar**: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho**: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2005.

QUADROS. Ronice Müller de. (org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez** - concepção e alfabetização: ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.

SOUZA, S. B. de. **A deficiência e as concepções que conformam o campo da educação especial**: permanências e rupturas em sua identidade. 2021. *Revista Educação Especial*, 34, e57/1–22. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X66151>

FICA A DICA!

Outra questão importante que precisa ser desmistificada. Deficiente auditivo, Surdo-mudo ou Pessoa Surda? Como entender e utilizar corretamente as informações acerca da surdez.

<p>DEFICIENTE AUDITIVO - DA</p> 	<p>O termo Deficiente Auditivo - DA se refere a uma condição médica caracterizada pela a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, a média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz), de acordo com o Art. 1º, parágrafo 1º da Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023.</p>
<p>SURDO-MUDO</p> 	<p>O termo surdo-mudo é inadequado, pois a maioria das pessoas surdas não têm dificuldades com a fala e podem ser oralizadas se assim desejarem, mesmo que sua língua natural seja a Libras. Portanto, dizer que uma pessoa surda também é muda não é correto, pois isso implicaria na impossibilidade de oralizar ou emitir sons vocais, o que nem sempre é verdade.</p>
<p>PESSOA SURDA</p> 	<p>De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.</p>

Fonte: própria autora / 2024

2.3. Inclusão e o processo de escolarização do surdo

Nos últimos anos, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares passou a ser debatida e discutida no cenário educacional brasileiro, seguindo os movimentos globais e as diretrizes apresentadas em documentos como a Declaração de Salamanca, de 1994, que preconiza a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Apesar de a Constituição Federal de 1988 já mencionar a importância da educação inclusiva no Art. 208, inciso III, foi somente na década de 90 que essa prática ganhou força e se tornou efetiva, impulsionada pelo aumento de políticas públicas educacionais pautadas na inclusão.

A educação escolar nas instituições de ensino comum está fundamentada na ideia de que a diferença humana não deve ser vista como desigualdade. Com esse movimento, busca-se combater processos excludentes e promover ações participativas que valorizem as potencialidades de cada indivíduo e contribuam para o desenvolvimento humano.

A fim de compreender os elementos constituídos até aqui, cabe inserir neste ponto a inclusão como processo em que a sociedade passa a incluir o indivíduo em todos os espaços.

Sobre esse assunto, Bartalotti (2006) afirma:

O movimento de inclusão social, na verdade, é uma proposta de mudança de lugar social – tirar (ou “desincluir”) alguém de um espaço e incluí-lo em outro. Isso pode desestruturar tanto o lugar de onde se tira como o lugar no qual se coloca. É um processo que envolve um rearranjo, em última instância, das relações entre as pessoas. É preciso, então, pensar a inclusão utilizando também outros parâmetros, que auxiliem a compreender as particularidades desse processo. Inclusão social é um conceito bastante abrangente, que sempre envolve a interação entre sujeitos que partilham determinada situação. (Bartalotti, 2006, p. 5)

Ainda nesse âmbito, Bartalotti (2006) reflete:

Falar em inclusão social implica falar em democratização dos espaços sociais, em crenças na diversidade como valor, na sociedade para todos. Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano. O valor – positivo ou negativo – que se atribui à diferença é algo construído nas relações humanas. O vetor da exclusão/inclusão não está, portanto, na diferença em si, mas no valor a ela atribuído. (Bartalotti, 2006, p. 16)

A inclusão escolar implica em reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, conhecimentos e experiências de cada aluno, proporcionando um ambiente educacional que promova a equidade e a igualdade de oportunidades para todos.

DICAS DE LEITURA!

Documentos que dialogam com a inclusão:



- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948;
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990);
- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (O texto da convenção foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgado pelo Brasil em 25 de agosto de 2009)
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

VOCÊ SABIA?

As pessoas surdas possuem um percurso histórico educacional único e ao longo dessa trajetória, três diferentes abordagens surgiram: *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo*. É importante destacar que as três abordagens não se sucedem em ordem cronológica ou evolutiva, mas sim foram propostas, em sua maioria, ao mesmo tempo e continuam coexistindo até os dias de hoje. A chegada dessas abordagens surgiu conforme os estudos sobre a surdez avançavam e a percepção sobre os surdos se transformavam.

 <p style="text-align: center;">ORALISMO</p>	<p>Parte da ideia de que os surdos, sendo capazes de falar, uma vez que não eram mudos, poderiam se comunicar através da leitura labial, dispensando o uso de linguagem gestual. Nesta concepção são empregados três componentes: aperfeiçoamento da audição, leitura dos lábios e aprimoramento da capacidade de fala. Além disso, era adotado o uso de próteses auditivas personalizadas, as quais potencializavam os sons visando explorar ao máximo a capacidade residual auditiva do surdo, facilitando assim sua comunicação oral.</p>
<p>Engloba uma variedade de recursos e técnicas para estimular a audição, incluindo adaptações de aparelhos auditivos, leitura labial, organização, leitura e escrita. Todas as possibilidades para fazer a pessoa surda comunicar-se eram permitidas. Outro detalhe importante relativo à comunicação total, era a de que ela estava preocupada com a comunicação entre pessoas surdas, surdas e ouvintes, bem como com a aprendizagem da língua oral. Essa filosofia também apoiava o uso de recursos espaço viso-manuais.</p>	 <p style="text-align: center;">COMUNICAÇÃO TOTAL</p>
 <p style="text-align: center;">BILINGUISMO</p>	<p>Surgiu com base nas demandas dos surdos, permitindo o acesso a duas línguas em um mesmo contexto: a língua de sinais e a língua portuguesa. Assim, a educação bilíngue destaca a importância do indivíduo surdo em sua singularidade linguística e cultural. Enxerga além da sua condição auditiva, reconhecendo que a ausência de audição é o que possibilita uma experiência visual única e demanda métodos de ensino diferentes.</p>

Fonte: própria autora / 2024

Nesse sentido, o domínio da língua, em toda sua complexidade, é importante para estabelecer um processo pedagógico eficaz para que haja uma inclusão efetiva. No entanto, muitas vezes, as principais dificuldades nesse processo estão relacionadas à falta de conhecimento acerca das especificidades dos surdos, bem como aos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.4. Letramento na educação da pessoa surda

O conceito de letramento implica em uma dimensão política, pois as práticas de ensino não são neutras. Ao decidirmos o que ensinar e como atuar no processo de ensino, estamos, na verdade, decidindo se iremos legitimar ou transformar nossos currículos, livros didáticos, estruturas escolares, bibliotecas e museus. É necessário, portanto, adotar novas perspectivas, desenvolver novas maneiras de enxergar, compreender e dar significado à história e identidade da pessoa surda.



O letramento vai muito além da simples alfabetização. É quando o indivíduo não apenas domina a utilização do código, mas também é capaz de elevar seu nível de aprendizagem para uma nova dimensão. Nesse sentido, o letramento na educação dos surdos requer reflexões para a prática pedagógica.

A autora Sueli Fernandes (2006) apresenta trabalhos nesse sentido e proporciona, ainda, discussões e reflexões acerca do sujeito surdo na perspectiva do ensino bilíngue. Ela acredita que esse sujeito é capaz de interpretar o mundo e a sociedade como espaços sociais e históricos, a partir de suas próprias conexões com esse ambiente.

Nesse sentido, a autora enfatiza que a implementação da educação bilíngue para surdos ainda é um desafio no sistema educacional brasileiro, uma vez que requer uma mudança radical nas concepções e práticas predominantes na escola. (Fernandes, 2006).

Por fim, Fernandes (2006) traz a reflexão:

A defesa da educação bilíngüe como situação lingüística que demarca o território em que as práticas de letramentos envolvendo libras e português se situam não figura aqui como nova invenção metodológica para colonizar os surdos, levando-os a abdicar de sua língua de referência, à medida que se aproximam da língua majoritária. (Fernandes, 2006, p. 18)

Materiais de apoio para professores

com alunos surdos!

Disponível em: <https://l1nk.dev/MSlvX>

<https://acesse.one/LGrwC>

[CLIQUE AQUI!](#)



2.5. Cultura e Identidade surda

A cultura surda é caracterizada por uma complexidade que está intrinsecamente ligada à identidade daqueles que a integram. Essa identidade é formada a partir das escolhas sociais e políticas feitas pelo grupo surdo, destacando a importância da cultura surda na formação de suas comunidades e indivíduos (Moura, 2000).

A cultura surda se distingue das demais por sua forma única de expressão e interação, que reflete a identidade e a experiência compartilhada por seus membros.

A cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos. A importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser.

(REIS, 2007, p. 91)



A identidade surda sempre está em constante proximidade e interdependência com outros indivíduos surdos. O sujeito surdo, em suas diversas identidades, sempre se encontra em situações onde a presença do outro surdo é fundamental e imprescindível. Nesse sentido, Perlin (2016) reforça que o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

A autora aponta outras categorias de identidades surdas identificadas nos sujeitos surdos. Ela também cita algumas para mostrar as diferentes facetas, que podem ser classificadas como:



1. Identidades surdas: estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita e, por consequência disso, se desenvolvem utilizando língua de sinais;



2. Identidades surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes, e que, com o tempo, se tornaram surdos. Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas;

3. Identidades surdas de transição: estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda. No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” da representação da identidade;



4. Identidades surda incompleta: é o nome dado pela autora à identidade surda representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente, que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante;

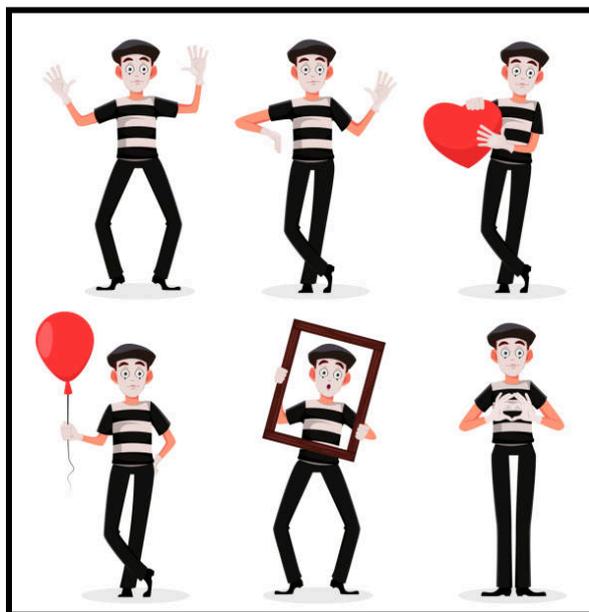
5. Identidades surdas flutuantes: elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda.



A identidade da pessoa surda é desenvolvida por meio da experiência visual e das interações com outros surdos, formando, assim, um ambiente propício para a comunicação e a interação linguística. Ao fazer isso, estaremos respeitando a pessoa surda em sua totalidade, reconhecendo a importância da língua de sinais como parte fundamental de sua identidade. Aceitando sua cultura, estaremos contribuindo para o reconhecimento político dos surdos e defendendo seu direito à educação de qualidade e à inclusão social.

2.6. Libras - Comunicação para além dos sinais

A comunicação dos surdos é um tema de extrema relevância e que deve ser constantemente discutido, especialmente no âmbito escolar, devido à sua importância no processo de inclusão. Nesse sentido, Libras é **GESTO OU MÍMICA?**



A autora Gesser (2009) responde a essa pergunta, quando afirma:
Libras é uma língua!

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais **É** uma língua. (Gesser, 2009, p.9)

Por sua vez, a língua de sinais possui uma história linguística única e é fundamental para a vida espiritual e social da comunidade surda. É impossível imaginar a sua existência sem essa forma de comunicação. Partindo desse pressuposto, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente pela Lei n.º. 10.436 de 24 de abril de 2002, como meio de comunicação da comunidade surda em todo o país.

Dentro desse contexto, a Libras é fundamental para garantir a inclusão social dos surdos, pois é somente por meio dela que os surdos podem se expressar em sua língua natural e ter o direito de serem quem são. Através

dela, os surdos podem exercer sua identidade e se comunicar de maneira eficaz no meio social.

FIQUE POR DENTRO!



NÃO!

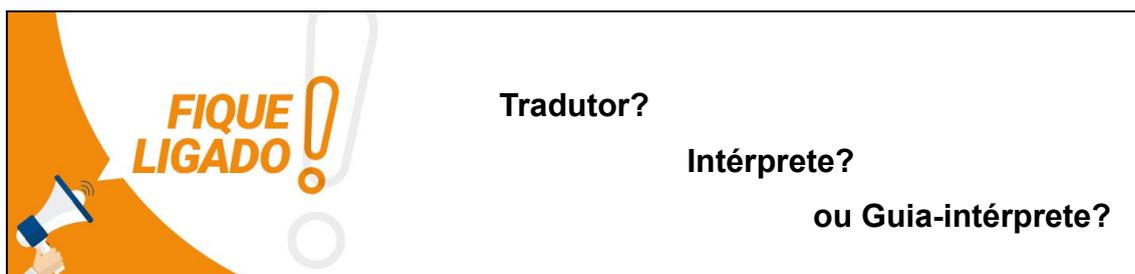
De acordo com sua nacionalidade, cada país utiliza sua língua de sinais. Respondendo à pergunta, Gesser (2009) explica essa ideia ao explicar que cada país possui sua própria língua de sinais:

Em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é **signalizado**. A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um "decalque" ou "rótulo" que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. (Gesser, 2009, p. 12)

Por fim, não existe uma língua de sinais universal, pois cada comunidade surda possui sua própria língua de sinais. Portanto, não é apropriado falar em uma única língua de sinais universal

Exemplo de Língua de sinais pelo mundo

Língua Brasileira de Sinais (Libras)	
Língua de Sinais Americana (ASL)	 American Sign Language
Língua de Sinais Britânica (BSL)	 British Sign Language
Língua de Sinais Francesa (LSF)	 French Sign Language



Tem resposta certa para essas questões?

Sim!

O que devemos entender é que cada profissão tem as suas particularidades.

A **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023** regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sendo assim:

Art. 1 § 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

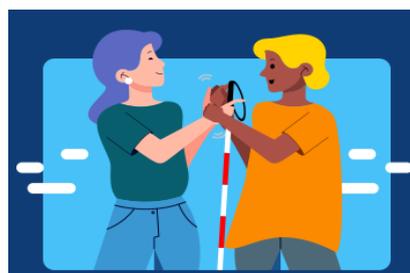
I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem;

II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas.

§ 2º A atividade profissional de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras – Língua Portuguesa é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis.” (Brasil, 2023).



Tradutor e Intérprete de Libras



Guia-intérprete

3. Orientações ao professor ouvinte

Sua participação é fundamental como um apoio para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Você desempenha um papel essencial na adaptação e implementação de estratégias educacionais que atendam às necessidades específicas desse aluno, promovendo sua inclusão e garantindo seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Por meio da adaptação curricular é possível a garantia de ensino, que assegura adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais da pessoa com deficiência, para exercer o desempenho de suas atividades acadêmicas em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Essas adaptações curriculares ocorrem por meio da oferta de apoio necessário, que garantem condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015).

Criar um ambiente de aprendizagem acessível, utilizar recursos visuais e gestuais, facilitar a comunicação e promover a interação entre os alunos surdos e ouvintes também é papel do professor. Seu apoio é essencial para que o aluno surdo possa adquirir conhecimento, desenvolver suas habilidades e alcançar seu máximo potencial na escola.

Um aluno surdo em sala de aula pode inicialmente apresentar desafios e dúvidas para o professor ouvinte. Isso pode estar relacionado à falta de compreensão do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno surdo, que é principalmente visual, ao contrário do aluno ouvinte. **Por isso, não desista!**

O processo de inclusão educacional do aluno surdo em uma escola regular requer cuidados especiais e planejamento adequado. Profissionais qualificados são essenciais para garantir um atendimento apropriado. Além disso, é importante lembrar que, no caso do aluno surdo, o acompanhamento pedagógico deve ser complementado por estratégias de comunicação eficazes.

Confira abaixo algumas orientações e dicas importantes para nortear seu trabalho em sala de aula:

- Forme uma equipe multidisciplinar que compreenda as necessidades específicas desses alunos. É fundamental ter o intérprete de Libras para

facilitar e mediar a comunicação entre o aluno surdo e os demais membros da equipe;

- Identifique primeiramente as barreiras que podem estar presentes no trabalho com o aluno surdo;
- O papel de ensinar o aluno surdo é do professor. Nesse sentido, dialogue com o intérprete de Libras para realizar as intervenções necessárias no sentido de potencializar o processo educacional desse aluno;
- É fundamental que haja uma parceria entre o professor e o intérprete, especialmente durante o planejamento das aulas. O intérprete pode contribuir com ideias que ajudem na construção do planejamento das aulas e na elaboração de avaliações, garantindo que o conteúdo seja acessível para todos os alunos;
- Sempre procure posicionar-se de frente para o aluno surdo;
- Todos os alunos, independentemente de sua condição auditiva, têm o direito de ter acesso igualitário ao conteúdo em sala de aula;
- Busque conhecer o aluno: procure entender suas experiências pessoais. Isso pode auxiliar suas ações em sala de aula com a escolha de exemplos e estratégias visuais adequadas para cada situação;
- Na tentativa de atrair a atenção do aluno surdo, é recomendável usar estímulos visuais, como tocar de leve em seu braço ou chamar sua atenção visualmente, sem puxá-lo ou tocá-lo de forma brusca;
- Disponibilize previamente material de apoio como apostilas, resumos, indicações de *sites*, livros e vídeos tanto para o aluno surdo, quanto para o intérprete;
- Realize atividades cooperativas em duplas ou grupos e também por meio de projetos, com o objetivo de promover a interação entre indivíduos surdos e ouvintes;
- As atividades e as avaliações devem ser realizadas em Libras, permitindo que o aluno responda ou apresente em sua língua. O modelo de prova oral é essencial para avaliar o sujeito surdo de forma autônoma e equitativa, garantindo igualdade no processo educacional;

- Encontre uma posição na sala de aula que permita ao aluno surdo estar mais próximo de você, a fim de facilitar a tradução e interpretação;
- Caso tenha dificuldades em compreender o que a pessoa surda está falando, seja honesto e diga que não entendeu;
- Busque não interromper o trabalho do intérprete, evitando passar na frente do aluno e do intérprete durante a tradução;
- É importante que o professor ouvinte entenda que termos que não fazem parte do vocabulário do aluno surdo podem dificultar a compreensão. O surdo utiliza a Libras como sua primeira língua, por isso é essencial adaptar a comunicação para garantir a compreensão adequada;
- Além disso, é fundamental ter em mente que a linguagem utilizada nos materiais didáticos pode não ser acessível para todos os alunos surdos, por isso é importante adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades de cada aluno. É essencial também proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde os estudantes surdos se sintam confortáveis para participar ativamente das atividades escolares.

Em resumo, a comunicação eficaz e a adaptação do conteúdo são essenciais para garantir o sucesso dos alunos surdos no processo de aprendizagem.

APRENDENDO MAIS!

Atualmente, a tecnologia proporciona opções acessíveis para facilitar a comunicação de pessoas surdas. No Brasil, existem diversas ferramentas disponíveis, Software Vlibras, WIKLIBRAS, Hand Talk, ProDeaf, o conversor de texto Rvbená online e TLIBRAS. Essas plataformas e aplicativos são fundamentais para garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas surdas no mundo digital.



SUPER LEITURA!



Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos. Autoras: Cristina Broglia F. de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos, 2014.

4. Reflexões

Mesmo com os progressos sociais e educacionais destinados às pessoas surdas, é preciso sempre reconsiderar a inclusão escolar de forma abrangente, garantindo que os alunos tenham acesso à Libras. Esse processo promove a autonomia na execução das tarefas relacionadas ao seu desenvolvimento e a compreensão de melhores estratégias para aprender.

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade, sendo reconhecida pela comunidade como detentora de um importante valor cultural. Professores, intérpretes, gestores e alunos devem valorizar a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar inclusivo. Nesse espaço diversificado, os conhecimentos são compartilhados, enriquecendo experiências e promovendo o amadurecimento de ideias, resultando em indivíduos mais produtivos. Compreendendo e respeitando as diferentes formas de expressão e reação de cada pessoa, a escola se configura como um ambiente heterogêneo.

A inclusão não se resume apenas a colocar o aluno surdo na escola, mas, sim, a considerar a diversidade e entender as particularidades de cada estudante, tanto surdos, quanto não surdos. Todos têm direito a uma educação e formação cidadã de qualidade.

Essa é uma diretriz que indica que a escola e o professor devem agir de forma democrática, proporcionando oportunidades de aprendizagem para todos. Portanto, a escola deve se preparar para desenvolver novas metodologias e enfrentar desafios, pois, somente com a democratização da educação, a sociedade consegue cumprir as exigências legais para garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência.

Segundo Mantoan (2011), a inclusão escolar é um convite para repensarmos nossas práticas e promovermos um ambiente mais igualitário e acolhedor para todos. É uma oportunidade de transformação e de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É necessário que estejamos atentos e dispostos a mudar para que possamos navegar em águas mais calmas e promover um futuro melhor para todos.

Fica aqui o chamado constante para o compromisso com a inclusão e o repensar pedagógico.

5. Possibilidades

“Ser surdo não é nem melhor nem pior do que ser ouvinte, é apenas uma experiência diferente”. (Skliar, 2016)

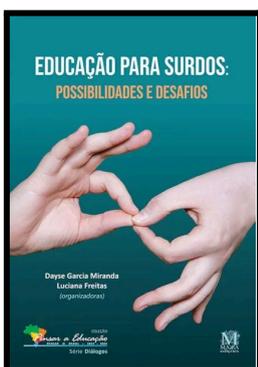
Diante dessa diferença, a educação inclusiva deve estar pautada na ideia de oferecer um ensino que seja acessível a todos, sem discriminação ligada às necessidades individuais de cada estudante.

A legislação brasileira tem buscado promover e incentivar o respeito às diferenças e à tolerância, tornando os espaços inclusivos e não apenas permitindo o acesso e permanência, mas também acolhendo as pessoas e fazendo-as se sentirem parte de determinados grupos ou espaços sociais. É um esforço para desenvolver nos indivíduos o sentimento de pertencimento, a confiança de que serão tratados de forma igualitária e a crença na igualdade em todos os aspectos físicos e intelectuais.

Para além da presença de um intérprete, desenvolver atividades práticas que envolvem dinâmicas de interação relacionadas ao conteúdo são uma forma de auxiliar o aluno surdo no seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, para garantir uma comunicação eficaz para as pessoas surdas, é fundamental adotar diferentes formas de comunicação que permitam a interação entre surdos e ouvintes de forma eficiente. Devido à surdez, é essencial utilizar canais alternativos, como a visão, o tato e o movimento. Apesar das limitações auditivas, as pessoas surdas possuem o mesmo potencial de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, desde que suas necessidades específicas sejam atendidas. Professores e familiares devem trabalhar juntos para encontrar estratégias adequadas para cada aluno, a fim de promover seu desenvolvimento máximo.

DICA DE LEITURA!



"Educação para surdos: possibilidades e desafios" é uma coletânea de artigos em que o foco principal são pesquisas na área da educação e surdez que propõem apresentar realidades vivenciadas nas escolas pelos alunos surdos. O livro é um convite ao leitor para refletir sobre as práticas pedagógicas na construção de uma educação bilíngue para o fortalecimento da pessoa surda e da Libras.

Organizadoras: Dayse Garcia Miranda e Luciana Freitas (2019)

6. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre a surdez e linguagem e o aprendizado em leitura**. Curitiba: PDE, 2008.

BAPTISTA, Claudio R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARTALOTTI, C.C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidades?** 3º ed. São Paulo: Paulus, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 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. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.. Brasília: 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília: Dilma Roussef, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Milton Ribeiro, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília: 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023**. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília: Luiz Inácio Lula da Silva, 2023.

- BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. Caderno CEDES, Campinas-SP, n.46, p.41-54, 1998.
- CARVALHO, M. P. D. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 73, 2014.
- DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2005.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL **sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, 1998. Jomtien, 1990.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, v. 24, p. 1-7, 2004.
- FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba, 1998, Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Federal do Paraná.
- _____, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.
- _____, Sueli. **Letramentos na educação bilíngüe para surdos**. In: Letramento. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.
- _____, Sueli. **Educação de surdos**. Editora InterSaberes, Curitiba 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.
- GESUELLI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Educ. Soc., (janeiro – abril), v. 27, n. 94, p. 277-292. São Paulo, Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf> Acesso em: 22 de fev. de 2024.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª edição. São Paulo: Plexus editora; 2002.

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos**. Ceará, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53115/1/2016_art_gflkesio2.pdf. Acesso em 22 fev. 2024.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES v.19 n.46. Campinas: 1998.

_____, C. B. F. **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: O QUE DIZEM ALUNOS, PROFESSORES E INTÉRPRETES SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 fev. 2024.

_____, C. B. F. SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo: e agora? Introdução a Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2018.

_____, C. B.F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2017.

LUCHESE, Anderson. **Formação docente para atuação com estudantes surdos**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP. 2003

_____, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, Gladis, T. T.; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista, n. SPE-2, p. 17-31, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600003&script=sci_arttext. Acesso em: 18 de nov. 2023.

QUADROS, Ronice M. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-14.

_____, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 2016.

STROBEL, Karin Lilian, QUADROS, Ronice M. PERLIN, Gladis (orgs.). Estudos Surdos II. In. **História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

_____, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC. 2008a.

_____, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC. 2008b.

_____, Karin Lilian. **História da educação de Surdos**. 2009. 49 f. Disciplina do Curso de Letras-Libras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

STUART, Hall; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Hatheyn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS****CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL****PESQUISA DE CAMPO - GRUPO FOCAL**

MESTRANDA: Michelli Analy de Lima Rosa

Perguntas Docentes (grupo focal) – de 5 a 8 professores

- 1 – Qual sua compreensão do uso da LIBRAS na prática docente?
- 2 – Como você analisa o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo no ensino fundamental?
- 3 – O que você aponta para o desenvolvimento do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes” no ensino fundamental?
- 4 – O que você já sabe sobre a representação e a construção da identidade surda? Houve algum ressignificado após essa reflexão?
- 5 – Que sugestões tanto no campo pedagógico, quanto na gestão da escola você gostaria de deixar?

Para o aluno surdo

- 1 – Você gosta da escola? Você tem muitos amigos na escola? Tem algum outro lugar que você gosta mais do que a escola? Se sim, qual?
- 2 – Você acha que a escola pode ser um lugar diferente?
- 3 – Quando você crescer, ficar mais velha o que gostaria de fazer ou ser?

Grupo focal - definições e finalidades:

De acordo com Gatti (2005), o uso de grupos focais começou a se tornar mais comum a partir dos anos 1990. Inicialmente, essa técnica era amplamente utilizada nas áreas de publicidade, *marketing* e recursos humanos, com o objetivo de avaliar a receptividade e a satisfação do público em relação a um produto.

Por meio dessa técnica, os pesquisadores podem não apenas analisar as diferentes perspectivas das pessoas sobre um determinado tema, mas também explorar como as opiniões são discutidas, questionadas, confrontadas e modificadas por meio da interação grupal.

A esse respeito, Gatti (2005) faz a seguinte colocação:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (Gatti, 2005, p. 11)

Apresentação do Projeto:

Este trabalho propõe colocar em pauta a problematização do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes”. Tem como objetivo compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional da pessoa surda na escola e na sociedade, a partir das práticas pedagógicas envolvendo intérpretes de Libras, efetiva comunicação de docentes com a pessoa surda no contexto da educação inclusiva e a relação/construção da identidade surda.

ANEXO A**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS****CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL****ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição**

Prezado (a) Senhor (a) Diretora (o)

Vimos pela presente solicitar autorização para realização da pesquisa que será realizada pela aluna Michelli Analy De Lima Rosa do Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, localizada à Avenida Conselheiro Nébias, nº 536, Encruzilhada/Santos, como uma das atividades que compõem seu aprendizado e formação profissional, orientada pela Profª Drª Abigail Malavasi. Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome em qualquer outro dado que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará quaisquer danos, não caberá quaisquer bônus e se houver riscos são mínimos referentes a um possível cansaço de participar de uma entrevista. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que você desejar pode ser fornecida a qualquer momento pela aluna ou pelo professor responsável.

Tema da pesquisa: “A Educação Dos Surdos E O Uso Da Língua Brasileira De Sinais (Libras) Na Prática Docente No Ensino Fundamental Na Prefeitura Municipal De Cubatão” Objetivo: compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional da pessoa surda na escola e na sociedade, a partir das práticas pedagógicas envolvendo intérpretes de Libras, efetiva comunicação de docentes com a pessoa surda no contexto da educação inclusiva e a relação/construção da identidade surda.

Procedimento: Realização de entrevista e realização de grupo focal com professores. Agradecemos sua participação, enfatizando que a mesma contribuirá para a formação do aluno e para a construção do conhecimento atual na área de práticas de ensino.

Michelli Analy De Lima Rosa

Profª Drª Abigail Malavasi

Pesquisadora Profª Orientadora

Tendo ciência das informações contidas na carta de autorização para a realização de pesquisa.

Eu

_____,
portador do RG _____, autorizo o desenvolvimento desta
pesquisa nesta instituição de ensino.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura e Carimbo da Instituição

ANEXO B**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS****CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL****ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao professor****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado (a) Professor (a)

Solicitamos sua participação na pesquisa, que tem como título: “A Educação Dos Surdos E O Uso Da Língua Brasileira De Sinais (Libras) Na Prática Docente No Ensino Fundamental Na Prefeitura Municipal De Cubatão”
Objetivo: compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional da pessoa surda na escola e na sociedade, a partir das práticas pedagógicas envolvendo intérpretes de Libras, efetiva comunicação de docentes com a pessoa surda no contexto da educação inclusiva e a relação/construção da identidade surda. Para isto pedimos que participe de grupo focal a ser combinado conforme disponibilidade do grupo pesquisado. Vale ressaltar que sua cooperação será voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Salientamos que o senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Salientamos ainda que sua identidade será mantida em sigilo, não terá nenhum ônus financeiro nem danos e por fim destacamos que a qualquer tempo, poderá retirar sua participação do estudo, bastando para tal, procurar a Prof^a. Abigail Malavasi, Orientadora da pesquisa no Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da UNIMES (Avenida Conselheiro Nébias, 536 - Encruzilhada – Santos - SP Tel.: 3228 3400) para solicitar sua exclusão da pesquisa. Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Michelli Analy De Lima Rosa

Profª Drª Abigail Malvasi

Pesquisadora Profª Orientadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____
 _____, RG _____, Abaixo assinado, concordo com
 minha participação na pesquisa, na pesquisa, que tem como título: “A
 Educação Dos Surdos E O Uso Da Língua Brasileira De Sinais (Libras) Na
 Prática Docente No Ensino Fundamental Na Prefeitura Municipal De Cubatão”
 Objetivo: compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua
 colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino
 fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão. O enfoque principal será
 discutir a inclusão social e institucional da pessoa surda na escola e na
 sociedade, a partir das práticas pedagógicas envolvendo intérpretes de Libras,
 efetiva comunicação de docentes com a pessoa surda no contexto da
 educação inclusiva e a relação/construção da identidade surda. como sujeito.
 Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Michelli
 Analy De Lima Rosa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos,
 assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação.
 Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento,
 sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Local e data _____ / _____ / _____

Nome: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

ANEXO C**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS****CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Eu,.....(nome do responsável),RG.....,endereço:.....
.....responsável pelo aluno (a)....., matriculado na autorizo meu (a) filho (a), meu dependente a participar de um estudo desenvolvido por Michelli Analy De Lima Rosa, denominado “A Educação Dos Surdos E O Uso Da Língua Brasileira De Sinais (Libras) Na Prática Docente No Ensino Fundamental Na Prefeitura Municipal De Cubatão” Objetivo: compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional da pessoa surda na escola e na sociedade, a partir das práticas pedagógicas envolvendo intérpretes de Libras, efetiva comunicação de docentes com a pessoa surda no contexto da educação inclusiva e a relação/construção da identidade surda. como sujeito de pesquisa, estou ciente de que a privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu dependente, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar o consentimento de participar do estudo, ou retirá-lo a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Autorizo, também fotografia, filmagem das atividades para fins acadêmicos. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Michelli Analy De Lima Rosa e a Profª Drª. Abigail Malavasi (orientadora do projeto), ambas vinculados à Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 99784-5881 e (13) 3228-3400 ramal pós-graduação. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e

depois da participação de meu dependente. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do meu dependente, estando ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um email para cpq@unimes).

_____, _____ de _____ de 2024.

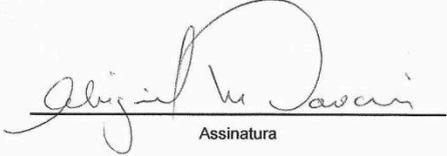
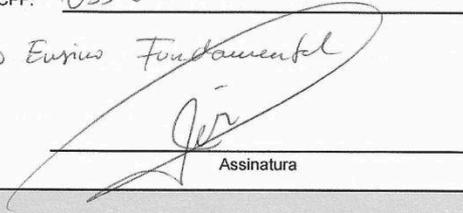
Nome e assinatura do responsável

ANEXO D



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Abigail Malavasi			
6. CPF: 771.849.808-59	7. Endereço (Rua, n.º): BENEDICTO CASTILHO DE ANDRADE, 107 PARQUE RESIDENCIAL ELOY CHAVES Blo.2, apt 22 JUNDIAI SAO PAULO 13212070		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (01) 1481-5568	10. Outro Telefone:	11. Email: amalavas@uol.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>16</u> / <u>09</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (13) 3226-3400	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Gerson Tenório do Jacto</u>		CPF: <u>033 355 558-99</u>	
Cargo/Função: <u>Coord. MP Práticas Docentes no Ensino Fundamental</u>			
Data: <u>16</u> / <u>09</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO E

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO

Pesquisador: Abigail Malavasi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74442623.1.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.428.777

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado na área do ensino e "Este trabalho propõe colocar em pauta a problematização do tema "inclusão, diversidade e práticas docentes". Seu objetivo é compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino fundamental. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional do sujeito surdo na escola e na sociedade, a partir de práticas pedagógicas transformadoras, envolvendo intérpretes de LIBRAS. Partiremos de uma metodologia qualitativa, buscando compreender os fatos a partir de uma abordagem explicativa, procurando causas que comprovem os motivos apresentados, a partir da interpretação de análise de situações contextuais e práticas do fazer pedagógico", conforme PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215405.pdf, de 17/09/2023 18:46:39.

Objetivo da Pesquisa:

Em conformidade com o Projeto Básico, PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215405.pdf, de 17/09/2023 18:46:39, o objetivo da pesquisa é "compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua colaboração para a qualidade da educação da

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: femanda.agnelli@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 6.428.777

pessoa surda no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cubatão. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional da pessoa surda na escola e na sociedade, a partir das práticas pedagógicas envolvendo intérpretes de LIBRAS, efetiva comunicação de docentes com a pessoa surda no contexto da educação inclusiva e a relação/construção da identidade surda.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos para a pesquisa apresentada são mínimos. No entanto, a realização de entrevistas, pode gerar fadiga ou desconforto junto aos entrevistados. Nesse sentido, serão realizadas pequenas pausas no decorrer da conversa a fim de promover entre os grupos, satisfação e bem estar ao longo do processo de análise dos dados" e quanto aos benefícios:

"A intenção desta pesquisa é proporcionar reflexões profundas e transformadoras junto ao grupo pesquisado e a comunidade inserida neste processo de discussão sobre a realidade educativa", conforme PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215405.pdf, de 17/09/2023 18:46:39.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante na área do ensino, metodologia e ética coerentes com o que se investiga e legislação em vigor.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto Básico, TCLE e demais itens apresentados seguem os princípios da Resolução CNS nº 466/12, Resolução CNS nº 510/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em virtude do Projeto Básico, TCLE e demais itens apresentados seguirem os princípios éticos de pesquisas com seres humanos, conforme Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16, o parecer é de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em virtude do Projeto Básico, TCLE e demais itens apresentados seguirem os princípios éticos de pesquisas com seres humanos, conforme Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16, o parecer é de aprovação.

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536	CEP: 11.045-002
Bairro: Encruzilhada	
UF: SP	Município: SANTOS
Telefone: (13)3228-3400	Fax: (13)3226-3400
	E-mail: femanda.agnelli@unimes.br

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 6.428.777

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215405.pdf	17/09/2023 18:46:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.docx	17/09/2023 18:34:50	Abigail Malavasi	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	17/09/2023 18:28:58	Abigail Malavasi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	texto.docx	17/09/2023 17:27:29	Abigail Malavasi	Aceito
Brochura Pesquisa	Texto_teste.docx	17/09/2023 17:23:06	Abigail Malavasi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 16 de Outubro de 2023

Assinado por:
Marcela Leticia Leal Gonçalves
(Coordenador(a))

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** fernanda.agnelli@unimes.br