



**IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSICENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

DANIELA ROSSO MIRANDA SANTOS

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC: UMA
ANÁLISE DOCUMENTAL**

CRICIÚMA - SC

2024



DANIELA ROSSO MIRANDA DOS SANTOS

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC: UMA
ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Linha de pesquisa: Educação Inclusiva

Orientadora: Prof.Dra. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos

CRICIÚMA - SC

2024



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

S237p Santos, Daniela Rosso Miranda.
O processo de escolarização do sujeito surdo na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Criciúma – SC: uma análise documental. [recurso eletrônico] / Daniela Rosso Miranda Santos. – Dados eletrônicos. – Criciúma - SC:2024.

124 f.: il.

Orientação: Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação especial. 2. Estudantes surdos. 3. Legislação. I. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos. II. Título.

ENBER/BC

CDU 376.33

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



DANIELA ROSSO MIRANDA DOS SANTOS

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC: UMA
ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em: 21/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Dafiana do Socorro S.V. Carlos

Prof.Dra. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos
(Orientador/PPGED/ENBER)

Vivianne de Sousa

Profa. Dra. Viviane Sousa
(Membro-interno/PPGED/ENBER
)

Iranete de Araújo Meira

Profa. Dra. Iranete de Araújo
Meira
(Membro-externo/UEPB)



AGRADECIMENTOS

Esta dissertação só existe graças ao incentivo e apoio de diversas pessoas ao longo desses anos e que não poderia deixar de citá-las e expressar minha gratidão infinita.

A Deus, por estar viva e ter me guardado até aqui.

Ao meu esposo, Claiton, por me incentivar incansavelmente e me apoiar nos momentos de dificuldade e por não me deixar desistir.

A Maria Rosa e Valentina, minhas sobrinhas queridas, por aceitarem e compreenderem minha ausência enquanto me dedicava a esta pesquisa.

As minhas amigas e companheiras de trabalho, Nane e Nanci pelo apoio e por dividirem comigo um pouquinho de todo conhecimento e experiência ao longo dos anos de trabalho com a educação especial, sou infinitamente grata.

As professoras orientadoras, Danielle e Dafiana, por me guiarem até a conclusão desta pesquisa.



“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais” (Galeano, 2019).



RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) da Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC. Tendo como problema a seguinte pergunta: As práticas da rede municipal de Criciúma/SC garantem o êxito no processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as)? Esta problemática objetiva compreender como funcionam as práticas voltadas aos estudantes surdos(as) verificando assim, se as mesmas garantem a qualidade do processo inclusivo. Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) matriculados na Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: apresentar os aspectos conceituais e históricos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; discorrer sobre a identidade do sujeito surdo e seu processo de escolarização ao longo da história; traçar um paralelo entre legislação nacional e regional, referente à educação inclusiva e descrever as nuances das práticas de escolarização dos(as) surdos(as) na Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos Professora Maria de Lourdes Carneiro; realizar um contraponto entre os teóricos que estudam a surdez e as práticas de ensino concretizadas no Município de Criciúma. A metodologia de pesquisa é qualitativa, de cunho documental e bibliográfica. Esta pesquisa nasce de estudos e análises durante a implantação do Projeto Escola Polo de Surdos da rede municipal de ensino de Criciúma/SC, se configurando um grande desafio para a educação. Por fim, para discutir sobre a problemática em torno do processo de escolarização da pessoa surda, dialogaremos com Goldfeld (1997); Quadros (1997,2000,2004 e 2006), Strobel (1998,2008), Mantoan (2003,2005), Urbanek (2011), dentre outros(as). Já no ordenamento jurídico em torno da educação de surdos serão analisados documentos no âmbito federal, estadual e municipal que tratam das políticas públicas em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entre eles: Decreto N° 5.626/2005, Lei N° 10.436/2002, Lei N° 13.146/2015, Lei N° 14.191/2015, Resolução Municipal N° 030/2019, etc. O estudo indicou que, de modo geral, a instituição promove a inclusão dos estudantes com surdez, mas é necessário destacar que esse processo desenha-se num contexto real, com suas nuances de falhas, acertos e recomeços. Conclui-se pois, que o acolhimento, estudo e atendimento especializado de todos os estudantes surdos em uma única instituição proporciona aos mesmos além da inclusão no ensino regular, que lhes é garantida por direito, a interação com seus pares, a convivência com outros estudantes que têm a mesma deficiência, e dessa forma, uma troca de vivências e um aprendizado muito mais significativo, contribuindo assim para construção de sua identidade surda.

Palavras-chave: educação especial, inclusão, surdez, ordenamento jurídico.



ABSTRACT

The object of this research is the schooling process of deaf students in the Criciúma/SC Municipal Education Network, with the following question as its problem: Do the practices of the Criciúma/SC municipal network guarantee success in the schooling process of deaf students? This problem aims to understand how the practices aimed at deaf students work, thus verifying whether they guarantee the quality of the inclusive process. To this end, this research aims to analyze the schooling process of deaf students enrolled in the Criciúma/SC Municipal Education Network, which is broken down into the following specific objectives: to present the conceptual and historical aspects of special education from the perspective of inclusive education; to discuss the identity of the deaf subject and their schooling process throughout history; to draw a parallel between national and regional legislation, referring to inclusive education and to describe the nuances of the schooling practices of the deaf at the Municipal School of Basic Education Polo de Surdos Professora Maria de Lourdes Carneiro; to carry out a counterpoint between the theorists who study deafness and the teaching practices carried out in the Municipality of Criciúma. The research methodology is qualitative, documentary and bibliographical. The research methodology is qualitative, documentary and bibliographical. This research was born out of studies and analysis during the implementation of the Deaf School Project in the Criciúma/SC municipal education network, which is a major challenge for education. Finally, to discuss the issues surrounding the deaf person's schooling process, we will dialogue with Goldfeld (1997); Quadros (1997,2000,2004 and 2006), Strobel (1998,2008), Mantoan (2003,2005), Urbanek (2011), among others. In the Legal System around the education of the deaf, documents will be analyzed at the federal and municipal level that deal with public policies around special education from the perspective of inclusive education, including: Decree No. 5,626/2005, Law No. 10,436/2002, Law No. 13,146/2015, Law No. 14,191/2015, Municipal Resolution N° 030/2019, etc. The study indicated that, in general, the institution promotes the inclusion of deaf students, but it is necessary to highlight that this process is designed in a real context, with its nuances of failures, successes and new beginnings. It is concluded, therefore, that the reception, study and specialized care of all deaf students in a single institution provides them, in addition to inclusion in regular education, which is guaranteed to them by right, interaction with their peers, coexistence with other students who have the same disability, and thus, an exchange of experiences and a much more significant learning, thus contributing to the construction of their deaf identity.

Keywords: special education, inclusion, deafness, legal system



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos, dissertações e teses selecionadas na coleta de dados.

Tabela 2- Documentos oficiais de acordo com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal.

Tabela 3- Documentos oficiais de acordo com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal após a PNEE.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Alfabeto manual em Libras



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DUDH - Declaração dos Direitos Humanos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

EMEBPS - Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEI - Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina

ONU - Organização das Nações Unidas

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
1.1 Conceitos teóricos.....	21
1.2 Coleta de dados.....	25
1.3 Análise dos dados.....	28
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O CAMINHAR DO BRASIL PARA A TÃO ALMEJADA EQUIDADE DE DIREITOS	31
2.1 Educação Especial, educação inclusiva e equidade de direitos.....	32
2.2 Tessitura histórica a caminho da inclusão no prisma escolar.....	37
2.3 Pontuando os revés que entravam a concretização da educação inclusiva... 44	
3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA SURDA	48
3.1 Estudante surdo(a): diversidade discente.....	49
3.2 A educação da pessoa surda: contexto histórico.....	53
3.3 O bilinguismo e a Libras.....	57
4 A ESCOLA POLO DE SURDOS DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC: LEGISLANDO, IDEALIZANDO E CONCRETIZANDO	66
4.2 Âmbito estadual: Política de educação de surdos do estado de Santa Catarina.....	
. 76	
4.3 Âmbito municipal: da legislação à prática.....	82
4.3.1 Contratação de professores bilíngues.....	86
4.3.2 Professor(a) instrutor(a) surdo(a).....	87
4.3.3 Professor(a) de AEE Libras/ Língua portuguesa.....	88
4.3.4 Transporte e alimentação gratuitos.....	89



4.3.5 Curso de Libras para toda a comunidade escolar.....	90
4.3.6 Reforma da escola.....	91
4.3.7 Sinal audiovisual.....	91
4.4 A Influência da Pandemia COVID-19 na aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as) da rede pública de ensino do município de Criciúma/SC.....	94
5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CATALOGADOS DA PESQUISA EM TORNO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO DO(A) ESTUDANTE SURDO(A)	
.....	97
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114



INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva enfrenta grandes desafios, muitos já foram superados porém existe ainda uma longa jornada a ser percorrida para que tenhamos uma educação de qualidade onde todos(as) tenham os seus direitos respeitados na totalidade, desafio esse devido a anos de exclusão vivenciados na educação formal e na sociedade. Por um longo período, as crianças que possuíam alguma deficiência eram segregadas, escondidas, excluídas da escola e muitas vezes do convívio social, sendo consideradas incapazes.

Com os(as) surdos(as) não foi diferente, pois, em um longo período da história acreditou-se que o pensamento não se desenvolvia sem a linguagem, portanto quem não ouvia e não falava era incapaz de pensar.

Desde os anos 1970 a Comunidade Surda se organiza e almeja ser reconhecida e valorizada, para tanto, foram necessários movimentos sociais, estudos acadêmicos e de campo e mudanças na legislação para que hoje possam ocupar um lugar na sociedade e sejam reconhecidos como um grupo que tem sua própria identidade, história e cultura, porém de igual valor perante a sociedade.

Pode-se destacar entre as ações: criação em 1977, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos(FENEIDA), sendo reestruturada em 1987 e passando a chamar-se Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos(FENEIS), com sede própria no Rio de Janeiro, em 1997 foi iniciada a primeira exibição no Brasil de um programa televisivo com o Closed Caption¹, em 2006 é iniciado o primeiro curso universitário de Letras/Libras no Brasil² para formação de professores(as) de Libras (Veloso e Maia, 2009).

Acompanhando o movimento nacional e seguindo a legislação vigente no que refere-se a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a Secretaria de Educação do município de Criciúma no ano de 2018 escolheu uma de suas unidades de ensino para implantar a escola polo de surdos, visando acolher todos os(as) estudantes surdos(as) matriculados(as) no ensino regular das escolas municipais.

O Projeto Escola Polo de Surdos da Rede Municipal de Criciúma foi idealizado

¹ A legenda oculta descreve além das falas dos atores ou apresentadores, qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos, etc.

² Realizado pela UFSC em Florianópolis-SC e em mais nove polos de outros estados



pela Coordenação de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, com o apoio da Prefeitura Municipal de Criciúma por meio da Secretaria de Educação e concretizada pela equipe da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Professora Maria de Lourdes Carneiro, hoje EMEBPS³, da qual faço parte atuando como gestora desde o ano de 2015.

Cabe ressaltar que até aquele momento, embora com uma experiência de vinte anos na educação, nunca havia trabalhado com estudantes surdos e nem os demais profissionais da escola, o que nos causou certo receio em aceitar o proposto pela Secretaria de Educação. Mas deixando todos os anseios e incertezas que a equipe tinha, resolvemos coletivamente aceitar esse projeto tão desafiador e hoje, embora tenhamos muitos obstáculos a serem superados ainda, possuímos uma equipe comprometida e encantada com o universo da surdez e o trabalho que é realizado na escola. Como não podia ser diferente, foi o trabalho desenvolvido na escola da qual sou gestora que despertou meu interesse pelo tema deste estudo.

Por estar a frente da gestão, presenciar e participar deste projeto desde o início, cada vez mais percebo a importância que o tema ganhou na minha vida profissional e pessoal, logo, não podia ter optado por outro objeto de estudo para essa pesquisa.

Na posição que estou hoje tal conhecimento a ser adquirido é de suma importância, sendo que quanto mais me aproximar do objeto de estudo, agregando conhecimento e resultados de pesquisa nessa área, melhor conseguirei entender/compreender e colaborar para melhoria do acolhimento, ensino e inclusão dos(as) estudantes surdos(as).

Entendo que tal estudo seja de grande relevância não só para mim ou para a escola, mas também para todo município, pois verificou-se durante a pesquisa que existe uma carência nessa área no meio acadêmico municipal, sendo assim a pesquisa contribuirá na expansão/acrécimo de bibliografia sobre o assunto, contribuindo para acadêmicos nos cursos de graduação, visto que a escola recebe frequentemente pessoas desse meio, como também empresas e demais membros da sociedade e de outros municípios, que buscam conhecer o trabalho realizado nesta Unidade de Ensino. Outro ponto relevante, é que não encontramos registro escrito da história da educação dos surdos no município, sendo este trabalho um divisor de águas,

³ Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos, conforme Lei Municipal N° 8.187, de 02/08/2022.



provavelmente o primeiro de muitos que virão devido a importância e destaque que o tema tem gerado atualmente.

As inquietações que despertaram o interesse pelo estudo foram muitas, porém pode-se destacar: a complexidade do processo de aprendizagem do(a) estudante surdo(a); a rjeza de algumas famílias de estudantes com deficiência auditiva, em entender a condição dos mesmos; resistência por parte de alguns pais ouvintes na aceitação da Libras como língua materna de seus filhos; a dificuldade do(a) professor(a) nos enfrentamentos do cotidiano escolar ao ensinar esse público.

Assim como todas as pessoas com deficiência os(as) surdos(as) são amparados(as) pelas leis, notas técnicas e resoluções que regulamentam os direitos gerais das pessoas com deficiência e que regem a Educação Especial. Em relação ao direito específico da comunicação dos(as) surdos(as) é garantida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras que destaca:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasília, 2002).

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos(as) estudantes com surdez, a instituição de ensino deve viabilizar sua escolarização por meio de uma abordagem bilíngue garantindo o ensino em Libras (L1)⁴ e o ensino da Língua Portuguesa (L2)⁵.

Hoje, seis anos se passaram desde a implantação da Escola Polo de Surdos, e ainda está latente nos profissionais da instituição de ensino o interesse na compreensão do universo da surdez: em como se dá a aquisição da escrita, os desafios que a Comunidade Surda enfrenta, a importância da aceitação da Libras como primeira língua, entre outros. Tal interesse contribuiu significativamente na escolha do tema, despertando a motivação para analisar e discorrer em torno do processo de escolarização dos estudantes surdos matriculados na rede municipal de Criciúma, que, com o passar desses anos de práticas e vivências tem se mostrado

⁴ Língua Materna dos surdos

⁵ Considerada a segunda língua dos surdos



complexo e intrigante.

Dado esse contexto, objetivou-se nesta pesquisa analisar o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) matriculados na Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC. Como objetivos específicos pretende-se: apresentar os aspectos conceituais e históricos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; discorrer sobre a identidade do sujeito surdo e seu processo de escolarização ao longo da história; traçar um paralelo entre legislação nacional e regional, referente à educação inclusiva e descrever as nuances das práticas de escolarização dos(as) surdos(as) na Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos Professora Maria de Lourdes Carneiro; realizar um contraponto entre os teóricos que estudam a surdez e as práticas de ensino concretizadas no Município de Criciúma.

Neste viés, cabe ressaltar que no processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) no ensino regular, ainda percebe-se entre crianças surdas e ouvintes um enorme precipício que as separam; visto que, as crianças ouvintes adquirem sua língua materna de forma natural, possibilitando o conhecimento de mundo e permitindo assim, a criação de suas identidades enquanto cidadãos. Quando iniciam o processo de aquisição da leitura e escrita, baseiam-se no conhecimento oral que desenvolveram em sua língua.

Em contraste, as crianças surdas de famílias ouvintes geralmente têm o primeiro contato com a Libras somente na escola, por interferência do(a) professor(a) especializado(a) que realiza a interação e mediação em Libras para a aprendizagem desses(as) estudantes. Fator esse, que dificulta a comunicação e o entendimento de mundo/sociedade, causando uma defasagem na aquisição das habilidades de modo geral; já para crianças surdas que nasceram em famílias cujo os pais são surdos, esta realidade é análoga à dos(as) ouvintes, pois estão em contato desde cedo com a Libras o que favorece a comunicação, interação, entendimento e elaboração de conceitos, abstração e automaticamente, a aprendizagem escolar.

Diante do exposto, a escolarização dos(as) estudantes surdos(as) no ensino regular, consolida-se como um assunto de estudo pertinente, por sua aprendizagem acontecer em uma língua diferente da oficial para os(as) ouvintes, ou seja, da Língua portuguesa falada ou escrita como temos o costume de pensar e executar a



aprendizagem. O fato desse público alfabetizar-se inicialmente em Libras, para só então iniciar o laborioso processo de aprendizagem da Língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, causa indagações e incertezas no corpo docente.

Na Unidade de Ensino citada neste estudo, a maioria dos(as) estudantes surdos(as) são oriundos de famílias de ouvintes e nunca tiveram contato com a Libras até serem matriculados(as) na escola. Esse cenário torna-se ainda mais inebriante quando se percebe que a maioria das crianças surdas atendidas, chegam sem ter muito conhecimento de sua língua materna, produzindo apenas sinais caseiros, utilizados no ambiente familiar como atalho para a comunicação doméstica. Diante deste e de outros fatores enredantes que revelam-se no cotidiano escolar, entende-se que a aprendizagem de crianças surdas é um desafio, uma constante busca de melhores estratégias pedagógicas, de ações políticas específicas, de gestão democrática escolar e outros fatores que integram a educação e que precisam constantemente serem reavaliados.

O suporte teórico para questões desafiadoras que norteiam a educação de surdos(as) baseia-se nas contribuições de autores(as) pesquisadores(as) como: Márcia Goldfeld (1997), Dinéia Urbanek (2011), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003 e 2005), Ronise Quadros (1997, 2000, 2004 e 2006), Karin Strobel (1998 e 2008), Audrei Gesser (2009), Maria Cecília Rafael de Góes (2012), entre outros(as). Além de uma revisão dos(as) autores(as) citados(as), da legislação vigente e documentos escolares, alguns artigos e pesquisas disponibilizados em sites como Capes, Scielo e Google Acadêmico também fazem parte desta pesquisa documental e bibliográfica.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelece um arquétipo educacional conceituado na convicção de direitos humanos, que progride no que refere-se a ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão no meio social e educacional e primando pela igualdade e diferença como valores inseparáveis. Visando ilustrar o paradigma da exclusão, Urbanek e Ross (2011), escrevem:

[...] Muitos pensam que uma limitação anatômica, fisiológica, psicológica e/ou psiquiátrica faz da pessoa menos ser humano, alguém inferior, alienado, condenado a permanecer à margem dos benefícios materiais, simbólicos e políticos compartilhados socialmente. Por que enxergamos na pessoa com deficiência apenas o que lhe falta? Ver o outro como a si mesmo é difícil? Trata-se de uma mudança atitudinal, um movimento de dentro para fora e de



fora para dentro. São mudanças políticas, estruturais, culturais e éticas que podem conferir outra qualidade às vidas humanas. Essas mudanças podem produzir outros objetos de pesquisa, outros programas escolares, outras formas de organização dos alunos, outros vínculos entre as instituições escola, família, serviços públicos, empresas privadas. Tais mudanças podem conceber, ainda, outras crianças, outros jovens, outro adulto, outro professor, outro agente público, outra promotoria, outro trabalhador [...] (Urbanek e Ross, 2011, p.18).

Os(as) autores(as) nos levam a refletir os motivos pelos quais a exclusão acontece, bem como faz-nos vislumbrar o quão importante é o olhar para o(a) estudante com deficiência e o quão longe ele(a) pode chegar se proporcionarmos a ele(a) os mesmos direitos que os demais. Voltando-se para o processo de escolarização dos(as) surdos(as), nos reportamos não só às questões concernentes aos seus limites e possibilidades, como também aos obstáculos existentes nas atitudes da sociedade para com eles(as). Os(as) surdos(as), ainda hoje, enfrentam copiosos desafios para participarem ativamente da educação escolar, decorrentes da perda total ou parcial da audição e da forma como se estruturam as propostas pedagógicas das escolas de um modo geral.

Felizmente há variados estudos nas últimas décadas, realizados por diversos(as) autores(as) e pesquisadores(as). Citam-se Quadros(1997) e Strobel(2008), que oferecem contribuições à educação de surdos(as) na escola de ensino regular, ressaltando a valorização das diferenças no convívio social e reconhecendo o potencial de cada indivíduo como ser único. Também nas últimas décadas, a educação das pessoas com surdez modificou-se notadamente, com a Lei nº 10.436/02 e a promulgação do Decreto nº 5.626/05. É notório que o processo educacional de estudantes com surdez tem assumido novos ajustes, devido à presença da Libras na educação por meio de uma proposta pedagógica bilíngue considerando a surdez num panorama cultural, para além de um modelo unicamente médico.

As conexões cognitivas que contribuem para o desempenho escolar dos(as) estudantes, sejam eles(as), surdos(as) ou ouvintes, estão diretamente ligadas às relações estabelecidas pela comunicação e interação, fator esse que nos leva a pensar sobre a importância e seriedade do processo de inclusão da língua brasileira de sinais na rotina escolar, tanto dos(as) estudantes surdos(as), quanto dos(as) ouvintes, dos(as) profissionais da escola, dos(as) docentes e das famílias.

Essa interação tem o poder de “diminuir” a distância entre as culturas surdas e



ouvintes, quebrando paradigmas e estabelecendo interações e relações saudáveis e significativas que favorecem a alfabetização de todos(as) os(as) estudantes, mas principalmente da criança surda, que tem sua “diferença” sanada pela equidade comunicativa.

Sabe-se que esse processo, apesar de encantador, nada tem de simples e fácil e em relação a isso, Quadros e Schmiedt (2006) nos ajudam a desenhar a dicotômica dificuldade desse movimento:

[...] O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando [...] (Quadros e Schmiedt, 2006, p.13).

Ao tratarmos o processo de ensino dos(as) estudantes surdos(as) como prioridade, estamos indo de encontro ao novo cenário da educação dos(as) surdos(as) no Brasil, visto que o número de instituições de ensino regular atendendo a estudantes surdos(as) vem crescendo ao longo dos anos, exemplo disso é a Unidade de Ensino participante do presente estudo, que começou o atendimento de surdos(as) em 2018 inicialmente atendendo 13 estudantes surdos(as) e atualmente conta com 29 estudantes matriculados no ano letivo de 2024.

A presente pesquisa conta com cinco capítulos, sendo que o primeiro capítulo traz ao leitor a descrição do percurso teórico metodológico utilizado para a realização desta pesquisa, bem como os conceitos necessários numa pesquisa científica.

Definir a inclusão e demais termos concernentes à história da educação especial e os desafios enfrentados na concretização da tão almejada educação especial na perspectiva da educação inclusiva é o tema da segunda parte do presente estudo, isto é, o capítulo dois.

Após a conceitualização em torno da educação inclusiva em seus pormenores, passamos para a terceira seção a ser discutida no presente estudo (capítulo três), sendo que no decorrer da história da educação de surdos, existiram e coexistiram diversas concepções a respeito de como o desenvolvimento e a aprendizagem ocorria. Assim, descreve-se neste capítulo, importantes metodologias sendo que cada uma, a seu tempo e a sua maneira, contribuiu e ainda pode contribuir na eficácia do processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as). Ainda nessa parte do



trabalho apresenta-se a Libras como língua materna dos(as) surdos(as), sua caracterização e importância na escolarização e socialização dos sujeitos surdos.

Contempla-se no capítulo quatro, o estudo documental realizado por meio das legislações nacionais e municipais, bem como o trabalho realizado na Escola Polo de Surdos do município de Criciúma, estado de Santa Catarina, com a finalidade de contextualizar/contrastar a pesquisa bibliográfica teórica com as práticas vivenciadas e experienciadas no município de Criciúma.

O quinto e último capítulo, traz à luz a análise de outros trabalhos de pesquisa científica acerca da educação inclusiva e educação de surdos, bem como um paralelo entre os teóricos e o estudo documental, concluindo assim o estudo proposto.



1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Há diversas formas e tipos de pesquisa. A essência de toda pesquisa científica reside na escolha e aplicação de um método investigativo, que, por sua vez, está intimamente ligado ao referencial teórico que o(a) pesquisador(a) adotará, o qual guiará o processo de investigação. Uma descrição metodológica abrangente deve oferecer um relato claro e detalhado sobre a condução da pesquisa e os procedimentos aplicados.

Em resumo, a trajetória metodológica é fundamental em um trabalho científico, pois assegura que a pesquisa seja realizada de maneira sistemática e objetiva, promovendo a integridade, a reprodutibilidade e a evolução do conhecimento científico. Com isso em mente, este capítulo tem como objetivo esclarecer os métodos utilizados nesta pesquisa, possibilitando ao leitor compreender a dinâmica entre a pesquisadora e o objeto de estudo abordado, sendo ele a educação de surdos na rede municipal de Criciúma/SC.

1.1 Conceitos teóricos

Antonio Carlos Gil (2008), assevera que o trabalho científico visa a interpretação e compreensão da realidade de modo objetivo e deve seguir um conjunto de procedimentos sistemáticos que garantam a confiabilidade dos dados garantindo a validação dos resultados. Para que um saber seja classificado como científico, é fundamental reconhecer as atividades mentais e as técnicas que permitem sua validação. Em outras palavras, é preciso estabelecer o método que levou à obtenção desse conhecimento.

Ainda segundo Gil(2008), o método pode ser entendido como a via que leva a um objetivo específico, enquanto o método científico se refere ao conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para alcançar o conhecimento. Na conjuntura da pesquisa científica, aponta o método como um percurso ou uma estratégia planejada para atingir os objetivos da pesquisa, cingindo a seleção e aplicabilidade de técnicas adequadas para a coleta e análise de dados. O método deve ser organizado de forma a assegurar que a pesquisa seja realizada de modo lógico e coeso, respeitando os princípios científicos e éticos.



Desse modo, a pesquisa científica envolve uma série de procedimentos teóricos e práticos que possibilitam ao pesquisador ou pesquisadora delinear caminhos para investigar, compreender ou analisar diversos fenômenos que ocorrem na sociedade, com base em suas inquietações, questionamentos e observações, para tanto é fundamental desenvolver uma metodologia apropriada para cada estudo. Assim, por tratar-se de um trabalho de pesquisa científico, é importante destacar o que Antonio Carlos Gil (2008) define como pesquisa:

[...] como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social [...] (Gil, 2008, p. 26).

Diante da citação acima, é possível afirmar que, conforme Gil (2008), a pesquisa pode ser entendida como um processo estruturado e metódico para o desenvolvimento da abordagem científica. Seu principal propósito é encontrar soluções para questões através da aplicação de métodos científicos. Logo, a pesquisa social pode ser caracterizada como o procedimento que, ao empregar a metodologia científica, possibilita a aquisição de novos saberes acerca da realidade social.

Nessa ótica, Antonio Carlos Gil (2008) elucida a pesquisa como um procedimento ordenado, meticuloso e rigoroso de investigação e análise de informações e dados, com o intuito de conceber conhecimento ou solucionar problemas intrínsecos. O autor ainda avulta que a pesquisa exige afino metódico e sistemático para investigar um determinado tema/objeto, problema ou fenômeno, apropriando-se de técnicas para coleta e análise dos dados.

Para Gil (2008), uma pesquisa científica pode ser categorizada de várias maneiras, conforme os objetivos estabelecidos pelo(a) pesquisador(a). É importante levar em conta também as particularidades de cada campo de conhecimento. A forma como a pesquisa é classificada reflete a abordagem que o(a) pesquisador(a) escolheu para conduzir seu estudo, permitindo que outros(a) pesquisadores(a) verifiquem os resultados apresentados posteriormente e realizem a replicação do trabalho em diferentes contextos.

Os métodos que são escolhidos desempenham um papel significativo no processo de pesquisa, uma vez que possibilitam ao(a) pesquisador(a) responder à



questão proposta e, assim, alcançar os objetivos desejados. Além de aproximar o(a) pesquisador(a) do tema em questão, esses métodos abrem espaço para novas descobertas científicas, permitindo que uma teoria existente seja ajustada ou que novas teorias sejam criadas, caso os resultados ofereçam novas visões sobre o fenômeno investigado (Vergara, 2005).

Diante do exposto, optou-se por uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que visa analisar o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) matriculados na Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC. Assim, cabe destacar que segundo Gil (2008), o principal objetivo das pesquisas descritivas é caracterizar uma população ou fenômeno específico, assim como identificar relações entre variáveis. Ele ressalta que existem diversos estudos que se enquadram nessa categoria, destacando a utilização de métodos padronizados para a coleta de dados como uma de suas características mais marcantes.

Entre as pesquisas descritivas, destacam-se aquelas voltadas ao estudo das características de um determinado grupo, como sua distribuição em relação à idade, sexo, origem, nível educacional, faixa de renda, e condições de saúde física e mental, entre outros aspectos. Esse tipo de pesquisa também abrange investigações que visam coletar opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população.

Ainda de acordo com Antonio Carlos Gil (2008), juntamente com as pesquisas exploratórias, as pesquisas descritivas são frequentemente realizadas por pesquisadores sociais que estão mais preocupados com a aplicação prática de seus estudos. Além disso, são as mais requisitadas por diversas organizações, incluindo instituições educacionais, empresas comerciais e partidos políticos.

Optou-se pela abordagem qualitativa devido ao seu enfoque na análise minuciosa e abrangente das questões sociais, culturais e comportamentais. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se dedica a mensurar e contabilizar variáveis, a pesquisa qualitativa se empenha em entender as vivências, impressões e significados que os indivíduos atribuem aos eventos investigados. Este tipo de pesquisa se destaca por sua capacidade de oferecer percepções profundas e contextualizadas sobre fenômenos complexos, proporcionando uma compreensão rica e detalhada das experiências humanas e das interações sociais. (Gil, 2008)

Dando prosseguimento, Gil (2008) defende que essa metodologia possibilita um



aprofundamento nas investigações sobre as problemáticas ligadas ao fenômeno em análise e suas interações, valorizando o contato direto com o contexto observado e a interpretação dos significados que os indivíduos atribuem às suas vivências e ao seu cotidiano.

Nessa perspectiva Minayo (2001), elucida que as pesquisas qualitativas investigam uma variedade de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, aprofundando-se nas interações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis. Inicialmente utilizada em pesquisas de Antropologia e Sociologia como uma alternativa à predominância da pesquisa quantitativa, essa abordagem tem se expandido para campos como Psicologia e Educação.

De acordo com Antonio Carlos Gil (2002), em sua obra “Como elaborar projetos de pesquisa”, quanto aos procedimentos práticos, uma pesquisa pode ser de vários tipos, a mais comum delas é a bibliográfica, que segundo o autor, é um tipo de pesquisa obrigatória em todo trabalho científico, onde os trabalhos publicados mais relevantes ao tema estudado são organizados de forma sistemática pelo(a) pesquisador(a). Ainda segundo o autor, livros, e-books, revistas, documentários e textos da internet, estão entre os materiais utilizados como fontes de conhecimento e informações, entre outros.

Quanto à pesquisa bibliográfica, pode-se destacar também Gonsalves (2001, p.34) quando elucida que “[...] a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa [...]”. Assim, quanto aos procedimentos, utilizou-se também para o desenvolvimento do presente trabalho científico a pesquisa documental, que segundo Gil (2008), pode ser realizada por meio de documentos, entre os mais utilizados estão: publicações parlamentares e administrativas (ordenamento jurídico), cartas e diários, textos oficiais, entre outros. Em continuidade ao que foi exposto anteriormente, cita-se novamente Gonsalves (2001):

[...] A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre um assunto, atentando para fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias [...] (Gonsalves, 2001, p.32).



Para evidenciar o presente estudo, utilizou-se fontes primárias (documentos originais, registros) ou secundárias (análises e interpretações de outros autores) como aporte documental à legislação nacional, desde a constituição federal, construindo um panorama histórico de ordenamento jurídico normativo da educação especial no país. Também utilizou-se a legislação municipal que dá o respaldo para a educação inclusiva de Criciúma, bem como os documentos norteadores do trabalho realizado na Unidade de ensino polo de surdos. Fotos e relatos também foram objetos de estudo, porém não foram relevantes na construção deste trabalho de pesquisa.

Diante do exposto até aqui, evidencia-se assim que este trabalho é fruto de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica, documental/descritiva, que visa apropriar-se de artigos científicos e livros que têm relação com o objeto de pesquisa possibilitando a confirmação ou contraposição do problema levantado na pesquisa. Para tanto daremos seguimento a este capítulo, descrevendo como se dará a coleta de dados e trazendo uma relação dos mesmos, e, em seguida, realizando a análise dos dados coletados.

1.2 Coleta de dados

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho acadêmico teve seu início por meio de uma revisão da literatura e da pesquisa de documentos legais e textos científicos, com o intuito de conferir maior legitimidade ao processo de investigação. A busca direcionada para obras de literatura sobre o tema 'educação inclusiva' e 'educação de surdos', nos sites de busca, cita-se o Google que trouxe como resultado em média, um total de 30(trinta) obras, algumas com versões em pdf, on-line e e-book.

O recorte temporal para seleção das obras literárias, diferente das buscas pelos trabalhos científicos, foi maior que cinco anos, tendo em vista que algumas das obras publicadas anterior a este recorte temporal eram de extrema relevância para o presente estudo, podendo citar entre os(as) autores(as) de referência na temática: Mantoan, Quadros, Strobel, Goldfeld, entre outros.

Cabe salientar que nem todas as obras encontradas foram utilizadas como aporte teórico para esta pesquisa, sendo selecionadas e priorizadas as de maior relevância e melhor direcionadas ao objeto de estudo, da presente pesquisa. Os



documentos legais que fundamentam esta pesquisa foram discutidos no capítulo 4 e representam os principais marcos históricos referentes à educação inclusiva e à educação de surdos no Brasil, no estado de Santa Catarina e na cidade de Criciúma/SC.

O levantamento dos artigos em periódicos nacionais foi realizado em sites como Scielo e Capes, usando o recorte temporal de cinco anos, ou seja, entre os anos de 2019 a 2023, utilizando as seguintes palavras chaves: educação de surdos. As buscas na plataforma da Capes mostraram um acervo de aproximadamente 1.657 trabalhos. Após a utilização dos filtros: ano(2019 a 2023) e área do conhecimento, selecionando educação, ensino e educação especial, o acervo caiu para 342 trabalhos, por meio de análise dos títulos optou-se por levar em consideração para a seleção dos trabalhos, os de maior relevância para o estudo, ou seja, os que traziam no título do trabalho, menção ao processo de escolarização dos(s) surdos(as), sendo confirmada a temática pela leitura do resumo, reduzindo significativamente para o quantitativo de 04(quatro) trabalhos, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Já na Scielo, a busca utilizando as mesmas palavras chaves, resultou em um acervo inicial de 218 trabalhos, após usar o filtro com o recorte temporal de 2019 a 2023, esse total caiu para 68 artigos científicos. Após análise dos títulos usou-se o mesmo critério de seleção apontado anteriormente sendo considerados para esta pesquisa um total de 02(dois) trabalhos. Também buscou-se trabalhos científicos no site da Universidade do município visando a valorização da produção acadêmica local e foram encontrados 02(dois) trabalhos de pesquisa, com a temática educação de surdos, sendo os dois selecionados.

Para melhor ilustração da seleção realizada, organizou-se na tabela abaixo que apresenta os trabalhos científicos que nortearão parte desta pesquisa.

Tabela 1 - Artigos, dissertações e teses selecionadas na coleta de dados

TÍTULO	AUTORIA	ANO	FONTE	ASSUNTO
Desafios da escola municipal x de Criciúma/SC para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos anos iniciais do	Nelca Giorgiana Figueredo e Elizabet Ferreira Aguiar	2020	Unisul Araranguá	O artigo tem como objetivo: analisar os desafios enfrentados por uma Escola Municipal de Criciúma/SC para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



ensino fundamental				
A trajetória histórica da educação de integrantes de uma comunidade surda do sul de Santa Catarina	Denise Serafim Marin Camilo e Ana Isabel Pereira Cardoso	2020	UNESC Revista Saberes Pedagógicos , v.4	A pesquisa mostra que a trajetória educacional dos adultos surdos é marcada pela visão clínica da surdez e por outro lado revela que a educação de surdos na Escola Municipal Polo de Surdos é exemplo de avanço no processo de aprendizagem de surdos matriculados na rede municipal de ensino de Criciúma.
Reflexões sobre a educação inclusiva de alunos surdos	José Veiga Viñal Junior e Aline Kercia Sampaio Oliveira Bento	2020	Revista Sinalizar, v.5	Pesquisa bibliográfica que visa afirmar a importância do ensino da Libras para o desenvolvimento de competências e habilidades intelectuais dos estudantes surdos por meio de reflexões sobre segregação e exclusão, trazendo os desafios encontrados por professores e estudantes surdos.
Análise da interação dos alunos surdos em Criciúma/SC: perspectiva na pedagogia	Geisieleen Santana Valsechi	2021	UNESC Revista Educação, artes e inclusão, v.17	O artigo é fruto de pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas de Criciúma, visando avaliar a qualidade da educação para estudantes surdos numa perspectiva pedagógica.
Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade	Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros	2022	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	O artigo objetiva ampliar o olhar sobre as políticas de educação inclusiva para surdos ao analisar documentos oficiais e discutir sobre os modelos existentes de educação para os estudantes surdos.
A política de educação de surdos no estado de Santa Catarina	Camila Gasparin	2022	UFSC	A autora traz uma análise da política de educação de surdos do estado de Santa Catarina, elaborada e lançada em 2004.
A inclusão do aluno surdo no ensino regular: possibilidades de práticas pedagógicas	Lucicleia Krikatamanczuk	2023	UNICENTRO	A pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas, no contexto do ensino regular inclusivo, direcionadas ao aluno surdo em relação às diferenças culturais e linguísticas.
A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da lei de Libras	Luiz Renato Martins da Rocha e Mara Silvia Pasian	2023	Universidade Federal de Minas Gerais	O artigo busca analisar quais mudanças a Lei nº 10.436/2002, conhecida popularmente como Lei de Libras, proporcionou na educação das pessoas surdas e com deficiência auditiva em 20 anos, por meio de pesquisa descritiva, exploratória e de natureza qualitativa.

Fonte: <https://www.scielo.br/>



Dando seguimento ao que foi discutido anteriormente, Laurence Bardin (1977) enfatiza que a coleta e a análise de dados em uma investigação documental e bibliográfica requerem um enfoque cuidadoso e sistemático para assegurar que as informações sejam pertinentes, confiáveis e adequadamente interpretadas. Esse procedimento é fundamental para assegurar a profundidade e a legitimidade da pesquisa qualitativa.

Além disso, conforme apontado por Bardin (1977), a interpretação dos dados visa entender o significado dos resultados dentro do contexto específico do estudo. Assim, a seguir, será apresentado o aporte teórico acerca da metodologia utilizada para análise de dados escolhida para este trabalho de pesquisa.

1.3 Análise dos dados

Após a coleta dos dados e a definição dos objetivos, decidiu-se utilizar a Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (1977), que segundo a autora, permite a partir de elementos que podem ser quantitativos ou qualitativos, fazer inferências e interpretar os resultados obtidos. A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que visa gerar inferências válidas e replicáveis a partir de determinados dados, buscando ir além das aparências e se aplicar a contextos específicos. Tem como objetivo descobrir o que está subjacente às palavras examinadas, representa uma investigação de realidades alternativas através das mensagens onde os significados são o foco central, trata-se de interagir com os documentos a serem analisados e de se deixar levar por impressões e orientações enquanto se lê o texto. Essa análise busca compreender variáveis de natureza psicológica, sociológica, histórica, entre outras, utilizando um método dedutivo fundamentado em indicadores que são reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens específicas.

Para Franco (2005, p.13): “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada [...]”. Assim, deve externar um sentido e um significado, sendo que este sentido não pode ser reputado como um ato isolado, o autor ainda afirma que na Análise de Conteúdo, a relação que conecta a emissão das mensagens (qualquer que seja) está ligada às condições contextuais de quem as forjou. A mensagem



transmitida a despeito da forma é uma construção da sociedade, que externa as sensações da existência humana.

Logo, é a consequência de viver, raciocinar, relacionar, sentir, elaborar mensagens e ser capaz de transmiti-las, sendo a mensagem transmitida que gera ações, nesse sentido, cita-se as palavras de Franco (2005):

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana, que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo, interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação [...] (Franco, 2005, p.14).

Urge nesse contexto, a necessidade de entender a mensagem como o principal canal de expressão sobre o que se quer transmitir, mensagem esta que está diretamente relacionada ao contexto produzido, sendo assim, não pode ser considerada isoladamente ou imparcialmente, precisando ser analisada urdindo comparações significativas e visando chegar a uma provável resposta ao objeto de investigação.

Nessa perspectiva, a organização das etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo auxiliam na compreensão de como este método é realizado. Partindo da descrição do que acontece em cada etapa é possível identificar de modo eficiente como esse método é empregado em uma pesquisa científica. Bardin (1977), apresenta três etapas da Análise de Conteúdo: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação.

Segundo Minayo (2002), na primeira etapa é realizada a organização do material que será analisado pelo pesquisador. É nesta etapa que, levando em consideração os objetivos e questões de estudos, define-se as unidades de registro, as unidades de contexto, os trechos significativos e as categorias. Nesse momento, são elaboradas as hipóteses e os objetivos da pesquisa, é quando o pesquisador tem o primeiro contato com o material por meio da chamada “leitura flutuante”.

De acordo com Bardin (1977), leitura flutuante é aquela repleta de intuição, aberta a todas as ideias, hipóteses e reflexões; parcialmente organizada e pouco sistematizada. Ainda de acordo com a autora, “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações [...]” (Bardin, 1977, p. 65).

Após esta primeira fase, inicia-se a segunda etapa que Bardin (1977) denomina como a fase de exploração do material, que costuma ser a fase mais longa e cansativa



para o(a) pesquisador(a) pois é o momento de efetivar e sistematizar as escolhas feitas na etapa anterior. Esta etapa corresponde sobretudo na ação de codificação que consiste em realizar a escolha das unidades, enumerá-las e classificá-las por categoria. É o procedimento de organizar e interpretar os dados qualitativos (textos, relatos, documentos, etc) de forma sistemática, de modo que sejam reunidos e analisados para extrair significados e padrões pertinentes à pesquisa.

Destaca-se nessa etapa, processos como segmentação, categorização e interpretação conforme definição. Os dados não são analisados de modo investigativo ou subjetivo, mas sim, transformados sistematicamente aplicando regras bem definidas que visam garantir resultados objetivos e replicáveis. Tal processo constituiu-se na leitura do conteúdo, segmentação e categorização do mesmo, ou seja, o material de pesquisa foi dividido em unidades de análise e agrupadas em categorias com base em semelhanças e padrões, utilizou-se os seguintes temas para categorização do referencial teórico selecionado para este trabalho de pesquisa qualitativa descritiva documental: ordenamento jurídico, educação especial na perspectiva inclusiva, educação de surdos.

Por fim, a última etapa refere-se ao tratamento dos dados, quando são realizadas a inferência e a interpretação, cujo objetivo é tornar os dados válidos e significativos. Segundo Bardin (1977), o processo de inferência deve considerar o contexto no qual o discurso ou material analisado foi produzido, ou seja, é necessário que o pesquisador interprete os dados considerando o contexto histórico, social ou institucional e não como algo isolado. Pode-se dizer que a inferência ocorre a partir do momento que o(a) pesquisador(a) dá sentido ao que foi encontrado nos dados, significa ir além das informações explícitas e confrontar os dados com a teoria, hipóteses ou contexto da pesquisa cujo objetivo é extrair conclusões acerca dos significados implícitos que advêm da análise.

Contempla-se assim, as palavras de Antonio Carlos Gil (2008) quando assevera que: “[...] à medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa [...]” (Gil, 2008, p.152).



Segundo Bardin (1977), para garantir que a inferência não se baseie apenas em interpretações subjetivas, mas sim seja ancorada em literatura e teorias consolidadas, é imprescindível que o(a) pesquisador(a) compare as categorias emergentes com as teorias já existentes buscando confirmar ou refutar as hipóteses iniciais da pesquisa. Ela é de suma importância para que a pesquisa qualitativa não fique limitada a uma descrição superficial, mas sim possibilite compreender os fenômenos e suas variáveis. Baseia-se no raciocínio lógico, porém orienta-se também por teorias e hipóteses levando em consideração o contexto no qual foi produzido o material.

Ainda de acordo com Bardin (1977), ao final do processo de inferência, o pesquisador incorpora os diversos padrões de análise e categorização para chegar a conclusões globais. Conclusões essas que não são apenas descritivas mas sim que visam responder às questões da pesquisa, contrastando as descobertas aos objetivos e as hipóteses iniciais propostas pela pesquisa.

Diante do exposto até aqui, não sendo objetivo deste capítulo metodológico realizar a análise, mas sim descrever os caminhos percorridos pela pesquisadora, cabe ressaltar que a discussão e análise das dissertações e artigos à luz dos teóricos e da legislação acerca do presente trabalho de pesquisa, encontram-se no capítulo cinco.

Para facilitar nosso entendimento das práticas inclusivas que futuramente serão descritas e discutidas neste trabalho, é imprescindível colocar em pauta os principais termos que serão analisados. Elucidando os conceitos dos mesmos, para que os leitores possam ter claro a significância do que se trata: Educação Especial, educação Inclusiva, equidade de direitos e compreenda brevemente o caminho histórico percorrido pela Educação Especial no Brasil e seus principais entraves.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O CAMINHAR DO BRASIL PARA A TÃO ALMEJADA EQUIDADE DE DIREITOS.

É muito comum, principalmente no campo educacional, os termos “Educação Especial” e “Educação inclusiva” serem utilizados como sinônimos. No entanto, apesar de estarem envolvidos na trama da inclusão, tanto nas práticas diárias escolares, quanto



na literatura que trata da temática, é necessário entendermos que os dois termos são carregados de significados históricos, sociais e educacionais distintos. Nesse primeiro momento iremos discorrer em torno da Educação Especial, versando sobre seus pressupostos teóricos e sociais, pois é sabido que só após alguns anos depois de discussões, experiências e movimentos mundiais, é que começam a ser desenhados cenários de discurso inclusivo na amplitude do termo.

2.1 Educação Especial, educação inclusiva e equidade de direitos

Sabemos que a educação possui diversos níveis e modalidades, e a Educação Especial inclusiva perpassa a todos, assim sendo, oferecer uma educação de qualidade para estudantes com deficiência vai muito além de assegurar-lhes o direito de acesso e permanência na escola. É imprescindível que seja pautada no princípio da equidade, para diminuir a exclusão. Os estudos atuais sobre a equidade de direitos na educação especial fundamenta-se no contexto escolar nos aspectos de interatividade, organização e funcionamento institucional. Tais estudos contribuem e influenciam o comportamento nos diferentes espaços como: família, escola, comunidade e trabalho.

Um ambiente escolar pautado na equidade é aquele que reconhece a pluralidade dos(as) estudantes, compreende que cada um(a) tem seu tempo e forma ímpar de aprender, seja um(a) estudante com deficiência ou não. Dessa forma, é primordial contar com uma proposta pedagógica equânime, ou seja, comum a todos(as), mas possibilitando adequações para o desenvolvimento individual e integral, respeitando os limites e o tempo de cada estudante.

Neste momento, vamos nos ater a conceitualização dos termos: enquanto educação inclusiva busca garantir o direito à inclusão escolar e social de todos(as) os(as) estudantes, ou seja com ou sem deficiência, em escolas regulares, obstruindo quaisquer tipo de preconceito ou discriminação, a Educação Especial tem um público alvo limitado que são os(as) estudantes com algum tipo de deficiência, seja física, sensorial, intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento.

A vista disso, Educação Especial objetiva fornecer atendimento especializado e individualizado, considerando as necessidades específicas de cada estudante, e sua metodologia é baseada em programas de ensino que atendem às suas limitações e potencialidades, podendo ocorrer tanto no ensino regular, quanto nas escolas especiais.



Devido a esses aspectos, a Educação Especial muitas vezes é vista como uma modalidade que abre margem para a segregação.

A Educação Especial e a educação inclusiva, apesar de buscarem proporcionar uma educação de qualidade para todos(as), possuem diferenças em seu desenhar histórico e conceitual, e, em seu efeito na educação e na sociedade. Ambas congregam o objetivo de garantia do direito à educação para todas as pessoas, contudo a educação inclusiva não se limita aos atendimento às pessoas com deficiência, como acontece na Educação Especial, pois a primeira pretende acolher a todos(as) independentemente das suas condições físicas, psicológicas, sociais e culturais.

Assim, a educação inclusiva é baseada em um ensino que atende às necessidades de todos(as) os(as) estudantes utilizando-se de uma abordagem pedagógica diferenciada, acolhedora, diversa e adaptativa. A reestruturação da educação em busca de uma abordagem mais inclusiva, é impulsionada no Brasil em 2008 com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanhando os avanços do país no campo da pesquisa, do conhecimento e das lutas sociais por direito e igualdade, visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes. Logo em sua apresentação o documento nos leva a reflexão ao afirmar que:

[...] O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola [...] (MEC, 2008, p.5).

Nessa nova perspectiva, não é mais possível conceber e aceitar uma escola engessada, presa a antigos paradigmas, com um formato rígido para o qual o(a) estudante precisa se ajustar para se fazer presente e pertencente. A educação mundial passa por mudanças, a intenção agora é de que o(a) estudante passe a ser o centro do ensino, passe a ser a prioridade e não mais um coadjuvante que ajustava-se ao ambiente. Em referência a essa necessidade de mudança, Mantoan (2003) faz um retrato incitador:

[...] A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente,



espalhando sua ação formadora por todos que dela participam [...] (Mantoan, 2003, p.12).

De modo inspirador e revolucionário a autora nos leva a refletir sobre a essência da Educação Inclusiva, que volta nosso olhar para uma educação que não se abstém diante do desvelamento das diferenças sociais, culturais, de gênero, religiosas, biológicas e de toda a diversidade humana, que vem a cada dia mais se desvelando e forçando uma mudança de atitude de cada um a uma revisão de valores e de atitudes frente às batalhas educacionais do país.

A educação inclusiva ainda é um grande desafio, tanto socialmente, quanto no âmbito escolar, porém é fato que a mesma, com seus desafios e intempéries nos tira da posição de conforto e quebra o engessamento das práticas pedagógicas, levando todos(as) a repensarem e modificarem suas ações, e, com certeza, resultando no enriquecimento humano e acadêmico de todos(as) os(as) envolvidos(as) na trama educacional.

Como veremos no próximo subitem deste capítulo, a Educação Especial, ao longo da história, passou por diversas mudanças políticas, filosóficas, ideológicas e culturais. Nesse cenário, articular de modo criativo o conhecimento teórico e a prática é um dos processos mais desafiadores que a educação inclusiva nos propõe a fazer.

Enveredando por esse caminho torna-se cada vez mais indispensável o conhecimento do contexto histórico da Educação Especial para que assim, ela possa ser almejada e concretizada. Estabelecer propostas com vistas a uma educação com equidade requer mudanças principalmente, na formação de professores(as), nas metodologias educacionais e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos(as) os(as) estudantes.

Falar em inclusão nos faz refletir em como devemos assegurar a todos(as) as condições de igualdade para o acesso e a permanência dos(as) estudantes na escola, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Pesquisas afirmam que a ideia de uma sociedade inclusiva nasceu da união de forças no mundo todo, grupos familiares e simpatizantes trabalharam avidamente para cobrar da sociedade e governantes a garantia de direitos tanto na escola, saúde, mercado de trabalho entre outros.

Implementação de diversas políticas públicas vem concretizando uma educação inclusiva em que todos possam aprender a conviver com o diferente, oportunizando a sensibilização e a tolerância.



Mas afinal, o que é inclusão? De acordo com Vygotsky⁶, a inclusão escolar deve ser significativa para o sujeito, dar sentido e significado a sua vida, possibilitar interações sociais mediadoras proporcionando ao sujeito compreender o mundo, ser autônomo, participativo e ativo na construção da sua própria história. Partilhando dessa conceitualização, entendemos que as crianças aprendem umas com as outras, conhecendo e valorizando as diferenças entre elas; haja vista que a educação transcende a ideia dos(as) estudantes de consolidar conhecimentos científicos, técnicos ou específicos já que possuem um papel primordial na formação humana, social e cultural destes.

Outrossim, sobre o conceito de incluir, Maria Teresa Mantoan (2003, p.23), destaca que "[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge somente alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa”.

De fato, a escola tem em suas mãos, muitas vezes o dever ético, de mudar a cultura da sociedade, modificando as práticas de exclusão comuns estimulando assim o uso da tolerância social, cultural, política, religiosa, etc. Ao pleitearmos uma escola inclusiva que prima pela autonomia, cidadania e diversidade, a questão da identidade entra em discussão.

Hall (2000) menciona que as antigas identidades que equilibram o mundo social, estão enfraquecendo, produzindo novas identidades e até fragmentando-as, causando uma “crise de identidade”. O autor aborda como a globalização e a crise de identidade estão interligadas causando impacto no mundo atual. O ensaio tem em seu foco o modo como as rápidas mudanças econômicas, culturais e sociais decorrentes da globalização afrontam as identidades tradicionais levando ao que chama de “crise de identidade”.

De acordo com Hall (2000), a identidade não é fixa, é dinâmica, assim passível de constante mutação, sendo sua conceituação multifacetada e complexa. Enuncia ainda que a identidade não é algo com que nascemos, mas sim é construída social e historicamente, afirma que a identidade é uma questão de “tornar-se”. Destaca que as identidades são heterogêneas e fragmentadas, ou seja, não são unidimensionais, cada pessoa tem consigo várias faces que formam quem ela é. Para o autor, movimento de

⁶ Educação Especial e Aprendizagem. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/educacao-especial-e-aprendizagem/>> . Acesso em: 16 jun. 2024



globalização é responsável por promover uma mistura cultural sem precedentes e ao contrário do senso comum, a globalização não leva à homogeneização cultural, mas sim à hibridização cultural, quando culturas diferentes se encontram e se misturam, construindo novas formas culturais que misturam diversos elementos globais, regionais e locais.

Desse modo, entendemos que cada indivíduo tem uma cultura e uma identidade pessoal, somos únicos por possuir nossas próprias características, e vários por vivermos em uma cultura onde adquirimos conceitos, ideias, costumes ao longo da vivência com nossas famílias, amigos e pessoas que vivem ao nosso redor. Desenvolvemos nossa própria concepção de mundo, onde ao compartilhar essas vivências adquiridas, criamos nossa identidade social e cultural. Segundo Mantoan (2005):

[...] Ocorre que as identidades fixas, estáveis, acabadas, próprias do sujeito cartesiano unificado e racional estão em crise (HALL, 2000) e a ideia de identidades móveis, voláteis é capaz de desconstruir o sistema de significação excludente, elitista da escola atual, com suas medidas e mecanismos arbitrários de produção da identidade e da diferença. Se o nosso objetivo é desconstruir esse sistema temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos [...] (Mantoan, 2005, p.204).

Assim, a inclusão dentro da escola ultrapassa o pedagógico, refere-se concomitantemente a aceitar e respeitar estudantes com identidades, diferenças e necessidades específicas, sejam elas, sociais, culturais ou individuais. Em sintonia com Mantoan (2005), entende-se que para se tornarem e se sustentarem como inclusivas, as instituições escolares devem promover práticas que conduzam os(a) estudantes(a) com deficiência a acessarem o saber e conhecimentos os quais lhes foram negados dentro ou fora da escola até então, proporcionando-lhes a emancipação e autonomia necessárias para sentirem-se partícipes do ambiente escolar e da sociedade.

Entende-se hoje que a inclusão concerne primordialmente à valorização da pessoa humana, independente de raça, religião, condição intelectual, orientação sexual, situação econômica e cultural. Cabe à escola reconhecer e valorizar as diferenças e refletir sobre práticas pedagógicas flexibilizadoras e implementar o conhecimento a ser compartilhado devidamente adaptado de acordo com as necessidades educativas específicas dos estudantes com deficiência, na tentativa de criar ambientes adequados e verdadeiramente inclusivos.



Nessa perspectiva é de suma importância que os profissionais da educação mudem sua postura e abandonem suas práticas tradicionais e conservadoras. Uma escola inclusiva se diferencia por um ensino aberto à diversidade, ou seja, que possa alcançar e respeitar os diferentes tipos de compreensão e de desempenho. Deve garantir que os estudantes façam amizades, desenvolvam a socialização e se relacionem sem qualquer tipo de discriminação, ou seja, “[...] construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária [...]” (Mantoan, 2003, p.20).

A Inclusão torna a sociedade um lugar bom e adequado para todos. Embora as pessoas tenham dificuldade em reconhecer o valor da diferença, é fundamental perceber as possibilidades que as diferenças trazem, nesse contexto cita-se novamente Mantoan (2003) quando assevera que:

[...] nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades - nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.[...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (Mantoan, 2003, p.21).

Mantoan (2003) nos leva a refletir sobre a complexidade do diverso no ser humano, e nos alerta para a tênue linha que existe entre respeitar a diferença, garantir direitos ou de reproduzir a cultura excludente e capacitista. Frequentemente, o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum ocupa um espaço importante no que diz respeito às práticas e métodos de ensino que visam uma formação de qualidade.

Portanto, um currículo com vistas à inclusão se torna essencial para que as pessoas com deficiência se vejam pertencentes à sociedade por meio da emancipação. Isso as ajuda a realizar suas aptidões sociais, produtivas e cognitivas, tornando-se sujeitos ativos e protagonistas da sua história.

2.2 Tessitura histórica a caminho da inclusão no prisma escolar

A educação é responsável pela formação dos futuros cidadãos, sendo um dos principais pilares da sociedade e capaz de produzir uma mudança positiva de comportamentos e padrões. Para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, seja ela física, mental, social ou cultural, a educação inclusiva torna-se um fator



indispensável para seu desenvolvimento, aprendizagem e vida em sociedade. Sabemos que ao longo dos anos, e até séculos, a forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência passou por mudanças significativas, e, histórica e socialmente, essa transformação continua em movimento. Durante muito tempo as pessoas que não se enquadravam no padrão de normalidade física, intelectual e psicológica esperado pela sociedade eram consideradas incapazes e até indignas do convívio comum.

Lima (2006) destaca que na Antiguidade Clássica⁷, por exemplo, as pessoas com deficiência não correspondiam ao ideal de perfeição e eram eliminadas. Já na Idade Média⁸, havia a crença de que as pessoas que possuíam alguma deficiência ou “anormalidade” estavam possuídas pelo demônio ou portavam alguma doença contagiosa, sendo segregados do convívio social.

Esse contexto, manteve-se com o início da produção mercantil, estendendo-se também para o mercado de trabalho, uma vez que esses cidadãos eram considerados incapazes. A autora ressalta, que durante o nazismo⁹, a perseguição às pessoas com deficiência recomeçou e várias delas foram eliminadas por não corresponderem ao o princípio irracional de eugenia, ou seja, de purificação de raça, nesse caso os mesmos eram considerados imperfeitos e indignos de serem partícipes da raça humana “pura”.

O contexto segregador e excludente em relação a quaisquer pessoas que não correspondessem ao normal, ou seja, que possuíssem algum distúrbio, transtorno ou deficiência se sustentou por décadas. Para facilitar o entendimento de tal contexto é relevante pensarmos sobre o conceito de deficiência, e quando este surgiu.

Nos períodos acima citados, qualquer pessoa que apresentasse uma deficiência era considerada “defeituosa”, “aleijada” e “inválida”, e, posteriormente chamadas de “deficiente”, termo este, que era carregado de negatividade, usado de forma pejorativa, desconsiderando as habilidades e potencialidades do ser humano em questão e considerando-o limitado e incapaz por inteiro. Hoje, esse termo está em desuso, porém não obstante ainda, percebemos que apesar de politicamente incorreta e ultrapassada a

⁷ A antiguidade clássica (também chamada de era clássica, período clássico ou idade clássica) é o período da história cultural entre os séculos VIII a.C. e V d.C. centrado no mar Mediterrâneo, compreendendo as civilizações entrelaçadas da Grécia antiga e da Roma antiga conhecidas como o mundo greco-romano. É o período em que a sociedade grega e romana floresceu e exerceu grande influência em toda a Europa, norte de África e Ásia ocidental. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Antiguidade_Clássica

⁸ A Idade Média (adj. medieval) é um período da história da Europa entre os séculos V e XV. Inicia-se com a Queda do Império Romano do Ocidente e termina durante a transição para a Idade Moderna. A Idade Média é o período intermédio da divisão clássica da História ocidental em três períodos: a Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, sendo frequentemente dividido em Alta e Baixa Idade Média. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Idade_M%C3%A9dia

⁹ O nazismo é uma forma de fascismo que despreza a democracia liberal e o sistema parlamentar. Incorpora o racismo científico, o antissemitismo, o anticomunismo e o uso de eugenia no seu credo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nazismo>)



expressão ainda é usada pelos menos informados, e, infelizmente algumas vezes como modo de xingamento quando a intenção é ofender ou diminuir uma pessoa.

Até o século XVI, a humanidade não tinha um bom posicionamento quanto à inclusão, pessoas com deficiência eram altamente marginalizadas, segregadas e excluídas. Com o desenvolvimento da sociedade, isso começou a mudar, passou a haver maior interesse em buscar conhecimentos técnicos e médicos sobre a pessoa com deficiência e melhores práticas para lidar com a questão. A responsabilidade social, então, ganhou seus primeiros contornos.

Ainda segundo Lima (2006), com a modificação da sociedade, devido a evolução do humanismo¹⁰, que trouxe à luz novos conhecimentos em torno da diversidade e das possibilidades humanas, um cenário começou a ser desenhado vislumbrando uma sociedade mais fraterna com a aceitação e interação das pessoas com deficiência. A autora pontua ainda, que, no século XVIII no ocidente, juntamente com o movimento popular que reivindicava a participação popular e a democracia, acontece o estabelecimento da Educação Especial, voltada ao atendimento das pessoas com deficiência.

Em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em resposta às atrocidades cometidas nas duas guerras mundiais, mas não só isso, a declaração buscava garantias de direitos proteção a todos os cidadãos:

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas. Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante [...] (ONU, 1948).

A partir de então, lentamente, testemunhou-se o início da participação da pessoa com deficiência na sociedade de modo geral e também seu acesso à educação e instrução; iniciou-se a busca por uma escola para todos.

Entretanto, conforme Gonçalves (2012), até a década de 1950, não houve um progresso ou mudança significativa no cenário nacional, pois até então, a educação especial ainda não era vista ou pensada pela sociedade em geral. Nesta década, um

¹⁰ O humanismo foi um movimento que marcou o modo de pensar do ser humano, que a partir daí, começaram a se importar com coisas diferentes além do teocentrismo. Como o foco era o valor do ser humano, ele teve destaque com as produções artísticas em massa, como fundamento a valorização do ser humano.



significativo aumento no número de instituições de ensino especializados¹¹ ocorreu no país inteiro e, sucessivamente, a sociedade começou a reconhecer o direito à escolarização das pessoas com deficiência. A esse momento de educação formal porém separada, denomina-se segregação.

De modo geral, as pessoas com deficiência ainda eram privadas do convívio familiar por causa dos estigmas existentes na sociedade e o atendimento acontecia nas instituições de saúde que se baseavam em assistencialismo e não educacional, pois entendia-se que essas pessoas não tinham capacidade de aprender. Em meados dos anos 60, devido a crise da nova pedagogia aflora-se as discussões e as tendências tecnicistas defendidas pelos grupos militares no país, visando a educação apenas como projeto econômico e não se importando com as questões pedagógicas. Esse modelo de educação formal, porém segregada torna-se menos eficaz financeiramente do ponto de vista tecnicista e, paralelamente inicia-se na mesma época o movimento pela integração social que defendia a inserção da pessoa com deficiência na sociedade de uma forma geral.

Tal situação começou a mudar na década de 1970, quando aos poucos, algumas escolas começaram a matricular estudantes com deficiência. Assim, no início da década de 70 com a aprovação da Lei nº 5.692/71, passa-se a defender a integração escolar das pessoas com deficiência nas escolas regulares, que as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar o ensino regular e ter as mesmas possibilidades que as demais pessoas. Nesse período, o termo Educação Especial firma-se discursos oficiais, visto que a lei coloca a educação das pessoas com deficiência como uma questão do ensino regular.

Assim como estava acontecendo a mudança na maneira como esse público era inserido na sociedade e nas escolas, o conceito de deficiência também sofre mudanças ao longo dos anos. Historicamente, a compreensão da deficiência foi alvo de vários estudos e discussões no mundo todo, principalmente no meio médico e social. Entre os modelos de avaliação da deficiência, pode-se destacar : o modelo biomédico, modelo social, e o modelo biopsicossocial.

O modelo biomédico defende que a deficiência é uma característica individual decorrente de doença ou trauma, necessitando de algum tipo de intervenção médica

¹¹ Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), Sociedades Pestalozzis, Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)



para “consertar” ou minimizar o “problema”. Tal modelo limita o indivíduo a sua patologia, enxergando-o muitas vezes, como incapaz de desenvolver seu potencial, logo, necessitando de assistência, seja da família ou do Estado.

Em contrapartida, o modelo social é uma abordagem que surgiu nos anos 60, originalmente por pessoas com deficiência, cujo objetivo era responsabilizar a sociedade pela desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência, retirando do indivíduo tal responsabilidade.

Nesse contexto, o modelo social acredita que é a sociedade exclusivamente responsável pelas barreiras culturais, estruturais e atitudinais que atrapalham o desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência.

Em 1977, o psiquiatra George L. Engel¹² chamou a atenção para “[...] a necessidade de um novo modelo médico [...]” em um artigo publicado numa revista científica onde utilizou-se de um modelo hipotético para demonstrar a relação entre diversos fatores que podem influenciar na doença de um paciente (sociais, culturais, biológicos, etc).

Cabe ressaltar aqui que, em consonância com a Convenção Internacional da pessoa com Deficiência, aprovada pela Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), o Brasil, por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), reconhece a necessidade de avaliação da deficiência por uma perspectiva biopsicossocial, conforme o artigo 2º, parágrafo primeiro, que diz o seguinte:

[...] § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação [...] (Brasil, 2015).

Prevê-se que o modelo biopsicossocial dê maior autonomia e empoderamento da pessoa com deficiência e acessibilidade em condições de igualdade de direitos.

Atualmente, debate-se bastante, sobre o modelo biopsicossocial, uma abordagem multidisciplinar que compreende as dimensões biológica, psicológica e social do indivíduo. O modelo biopsicossocial da deficiência surgiu em 2006, com a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, no qual estabelece que “[...] a deficiência parte

¹² George Libman Engel foi um psiquiatra e clínico geral americano que, junto com seu colega John Romano, foi fundamental no desenvolvimento e ensino de medicina psicossomática no Centro Médico da Universidade de Rochester, em Rochester, Nova York. Ele é mais conhecido por sua formulação do modelo biopsicossocial, uma teoria geral de doença e cura. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/George_L._Engel



de uma condição de saúde que gera deficiência dentro de fatores contextuais, é uma integração dos modelos biomédico e social".

Dando continuidade a linha do tempo da Educação Especial, na década de 1990, já podemos considerar que estamos na fase inicial da inclusão, onde visa-se uma educação para todos(as). Esse movimento defende que os ambientes educacionais devem se transformar e se adaptar para auxiliarem no processo de inclusão e desenvolvimento das pessoas com deficiência possibilitando educação de qualidade para todos.

Neste enquadramento, o termo “pessoa com deficiência” foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que define: “As Pessoas com Deficiência terão direitos à liberdade de movimentação, à liberdade de escolher sua residência e à nacionalidade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, inclusive assegurando que as pessoas com deficiência ” (Brasil, 2006,).

Em consonância com o conjunturas internacionais, no Brasil a Educação, como direitos de todos(as), garantida na Constituição Federal, foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 que em seu artigo 58 assevera que a educação dos(as) estudantes com deficiência deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino.

Visando atender a nova legislação, as escolas criaram as “salas especiais”, localizadas no mesmo prédio, mas separadas. Quando se considerava que o estudante com deficiência estava “preparado” então ele poderia frequentar a sala de aula comum. Em geral, a escola não fazia nenhuma adaptação para recebê-lo(a); o(a) estudante teve que se adaptar às exigências da escola. Houve também muitos questionamentos por parte de alguns grupos sociais pois, garantia somente a presença do(a) estudante em sala, sem nenhuma adaptação ou flexibilização curricular.

Como todo processo social, a inclusão vem consolidando-se gradativamente, em meio a avanços e infelizmente alguns retrocessos, mas, mesmo assim as mudanças provocadas são inúmeras e a Inclusão vai se fortalecendo e cada vez mais crianças e jovens com deficiência ou qualquer outra dificuldade frequentam o ensino regular, aprendem a se relacionar criando um círculo de amizade, a enfrentar situações do dia a



dia e entrar no mercado de trabalho. É sabido que o acesso das pessoas com deficiência à educação foi conquistado de forma muito lenta.

Sob o ponto de vista de Paulo Freire (1987), pode-se dizer que uma educação transformadora e emancipatória é aquela em que a escola, professores(as) e sociedade em geral, priorizam o desenvolvimento de um olhar emancipatório e crítico de crianças e adolescentes, garantindo um currículo onde eles(as) são os(as) protagonistas do processo ensino-aprendizagem. A função do(a) educador(a) é zelar por uma prática desafiadora, questionadora, problematizadora, que facilite o processo de construção do conhecimento respeitando os(as) estudantes, dando-lhes liberdade e autonomia.

Uma educação emancipatória impede que os(as) estudantes se submetam a modelos de ensino que não foram pensados para as suas especificidades, levando-os(as) ao processo de tomada de decisão autônoma e construção do próprio destino. Em uma abordagem que incentiva o protagonismo do(a) estudante, ele(a) tem mais liberdade para expressar suas opiniões, usar a criatividade e até mesmo compartilhar o seu conhecimento, tendo em vista o papel do(a) professor(a) como mediador do conhecimento, que ainda é um facilitador desse processo.

O protagonismo na Educação Especial faz com que o(a) estudante se torne autônomo na busca pelo seu conhecimento. Dessa maneira, ele(a) se torna responsável por suas escolhas e decisões, se torna capaz de solucionar desafios, agir e pensar por si mesmo. Diante do exposto, é seguro afirmar que vive-se o momento de ruptura da “educação para todos” para dar espaço ao “protagonismo da pessoa com deficiência”.

Pode-se então concluir, que a construção de uma cultura inclusiva nas escolas, tem efeitos que vão além do aprendizado do(a) estudante, porque define sua condição como sujeito pertencente à comunidade que o(a) envolve. A superação da exclusão escolar das pessoas com deficiência passa por uma emancipação social e deve ser compreendida e internalizada por todos(as) que participam da prática educacional, para que a cultura inclusiva seja construída com base em parâmetros como a valorização da diversidade física, mental, ideológica e étnica.

Esse breve recorte histórico, nos enverga a entender como foi construído o conceito de Educação Especial no Brasil e no mundo. Poderíamos citar muitos outros documentos, leis, convenções e declarações que fizeram parte desse movimento, porém



essa tessitura histórica ainda será abordada futuramente de forma mais completa nessa pesquisa.

2.3 Pontuando os revés que entram a concretização da educação inclusiva

Conforme abordado anteriormente, o acesso das pessoas com deficiência à educação foi conquistado de forma lenta. Assegurar a todas as pessoas igualdade para o acesso a escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, porém, ainda não se tornou verdadeiramente efetiva, pois não é um processo simples de ser efetivado na prática, considerando o contexto social, cultural e educacional diferenciado de cada região do país.

É sabido que as escolas brasileiras enfrentam diferentes situações dependendo da realidade social, política e econômica na qual se encontram, são esses os entraves causados por: falta de recursos, falta de arquitetura adequada, falta de capacitação profissional dos docentes, entre outras. Logo, a tão almejada escola inclusiva apesar dos avanços que já conhecemos nesse sentido, está longe de ser efetivada na totalidade nacional. Tal realidade é postulada pelo Ministério da Educação, no documento Saberes e práticas da inclusão (2006):

[...] A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social [...] (MEC, 2006, p. 14) .

A citação acima, nos remete a uma questão que não pode ser ignorada: a escola precisa de fato garantir a aprendizagem dos estudantes, sejam eles(as) crianças/adolescentes com ou sem deficiência, a escola sonhada pelos(as) educadores(as), desejada pelos pais, idealizada pelos(as) estudiosos(as) e pesquisadores(as) e “garantida” pelos documentos legais, está longe de ser real e efetivamente concretizada.

Não pode-se depreciar o que já foi modificado, melhorado e conquistado nas escolas brasileiras, em especial, nas redes públicas de ensino, as quais demonstram avanço e boa vontade. Haja vista, não só de boas intenções se faz uma escola inclusiva,



é necessário ter recursos e condições para acolher, entender e ensinar toda a diversidade intelectual e social dos(as) discentes brasileiros(as). Considera-se como pilar para a consolidação da escola inclusiva, a acessibilidade completa por meio da quebra de barreiras, que vão muito além de adequações físicas dos prédios escolares e garantia de vaga no ensino regular. Para Romeu Sasaki (2006):

[...] é vital ofertar diferentes condições de acessibilidade, sendo elas: a acessibilidade arquitetônica, que refere-se a construção de rampas, portas largas, sanitários espaçosos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, mobília acessível, entre outras adequações físicas a serem realizadas na infraestrutura dos ambientes escolares, tais quais, permitirão o acesso e permanência dos estudantes com conforto e segurança durante sua permanência na escola; quando as escolas oferecem suporte para diferentes maneiras de comunicação, sejam elas softwares e pranchas de comunicação, escrita adaptada, uso do braille, contratação de intérpretes de Libras, e quaisquer recursos e/ou ações que promovam a comunicação e expressão dos estudantes que apresentam essa necessidade, estamos aí, executando acessibilidade comunicacional [...] (Sasaki, 2006, p.11).

De acordo com Sasaki (2006), a acessibilidade metodológica deve ser ofertada com a garantia de ensino pautada na valorização das inteligências múltiplas¹³ e em fomentar conceitos de aprendizagem que disponham de flexibilização de currículo e variedade de estratégias pedagógicas. Ao adequar ferramentas, materiais e equipamentos, sejam eles recursos analógicos ou digitais, para atender determinadas necessidades específicas dos estudantes, a escola está vinculando a sua prática inclusiva a oferta da acessibilidade instrumental. O autor aponta ainda a barreira pragmática, que muitas vezes, passa pouco percebida e não é relacionada à educação escolar, porém refere-se a adaptação de protocolos públicos, regimentos e políticas públicas que muitas vezes não são pensados considerando pessoas com deficiência e suas necessidades atípicas.

Outro desafio não menos significativo e preocupante é nossa sociedade atual que se diz inclusiva, mas na prática vem se demonstrando cada vez mais omissa no respeito às diferenças, sejam quais forem. Além das atitudes e discursos, pode-se perceber também em prédios públicos (inclusive nos escolares) ou residências sem

¹³ A teoria das inteligências múltiplas pertence ao cientista formado em neurologia e psicologia, Howard Gardner. Segundo ele, cada pessoa demonstra habilidades cognitivas distintas e após diversas pesquisas e testes, Gardner chegou a conclusão de que existem nove tipos de inteligências. São elas: inteligência lógico-matemática, linguística, naturalista, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésica e musical. Disponível em:

<https://blog.conexia.com.br/inteligencias-multiplas/#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20intelig%C3%A2ncias%20m%C3%BAltiplas%3F.determinadas%20%C3%A1reas%20do%20que%20outras> . Acesso em: 15 jan. 2024



acessibilidade, ou seja, sem rampas ou elevadores, banheiros sem barra de apoio, calçadas sem rampas, buracos nas vias públicas, piso tátil, adaptação no mobiliário.

Na escola a situação estende-se além da estrutural, falta de recursos didáticos adaptados, como Braille, livros falados, softwares educativos e equipamentos específicos, falta de acessibilidade em Libras, professores(as) com fluência nessa língua, entre outros. No meio social os desafios também são imensos, entre os já citados anteriormente, pode-se acrescentar a falta de intérpretes nas repartições públicas e hospitais; parques adaptados para pessoas com deficiência física e mental, sinalização em Libras nas placas públicas, etc.

Apesar da “aceitação” de que o acesso das pessoas com deficiência é um direito, infelizmente ainda se encontram muitos profissionais da educação resistindo, dizendo-se despreparados ou que continuam no embate epistemológico entre integração e inclusão.

Uma parte significativa dos docentes habituam-se às suas rotinas e não querem sair da “zona de conforto”, procrastinando sempre as mesmas metodologias e práticas pedagógicas conservadoras, dificultando assim a inovação e/ou reestruturação do modelo educacional tradicional, indo totalmente ao desencontro dos documentos e legislações atuais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa atender a criança e estudante em sua totalidade e sem discriminação alguma.

Em outras palavras, as barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos contrários à inclusão de pessoas com deficiência ou diferentes (ao senso comum) na sociedade. Sugerir que um estudante com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros é um dos exemplos mais claros dessa discriminação e preconceito. A falta de parceria entre família e escola é também um desafio difícil. De um lado muitos professores(as) não procuram as famílias por se tornar um trabalho extenuante, já que precisam ter conhecimentos específicos sobre o(a) estudante, principalmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, os pais se queixam por não terem tempo ou não saberem lidar com as crianças, muitas vezes por uma rotina de trabalho intensa, falta de conhecimento e também desinteresse, delegando à escola toda responsabilidade sobre o desenvolvimento do(a) estudante. É necessário que escola e família construam uma relação de confiança e apoio, é preciso compreender que a inclusão escolar engloba



não só a presença do estudante com deficiência nas escolas regulares, mas também a efetiva participação deles(as) e das famílias e/ou responsáveis legais, de forma a proporcionar progressos em seu desenvolvimento.

A educação inclusiva não é algo passageiro, é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos, pesquisas e práticas que tiveram a participação da sociedade e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores(as), no Brasil e no mundo. Resultado também de um contexto histórico em que se resgata a educação como lugar do exercício da cidadania e equidade de direitos.

Sabe-se, contudo, que o Brasil ainda é considerado um dos piores países do mundo no que se refere a investimentos na área da educação, fato que ocorre desde os tempos da colonização do país pelos portugueses e que só vem piorando. Sendo a educação um dos, senão o principal, alicerces de qualquer sociedade e sendo ela a responsável pela formação dos cidadãos e também capaz de criar uma mudança positiva em padrões e comportamentos, principalmente no caso de pessoas com deficiência, torna-se cada vez mais urgente a mudança no cenário educacional brasileiro onde a educação inclusiva é um elemento imprescindível.

Somente com uma educação que se preocupa em integrar a todos(as) é que será possível construir uma sociedade justa, tolerante e igualitária. Mediante o exposto, pode-se citar Maria Teresa Mantoan (2005):

[...] As práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela.[...] ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida de seus interesses e capacidades. Envolve, necessariamente, libertar o aluno do que o impede de fazer o seu próprio caminho, pelas trilhas do conhecimento e de valorizar todo o seu esforço para aprender [...] (Mantoan, 2005, p.28).

Agrega-se ao texto citado que, em grande parte das redes educacionais do país, a maioria dos(as) profissionais acredita que o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de estudantes com deficiência ou altas habilidades na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola, um redimensionamento de seu Projeto Político Pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma reestruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola



faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação.

O problema é que quase sempre isso não acontece, infelizmente, muitas vezes, a escola ainda caminha sozinha e se torna a única responsável pela inclusão dos estudantes com deficiência. No Brasil, sobretudo no que diz respeito à acessibilidade e democratização do acesso ao conhecimento, as barreiras ainda são, para a maioria das pessoas com deficiências, principalmente as que vivem longe dos grandes centros, intransponíveis.

Não haverá inclusão de fato, se contarmos apenas com a dedicação e a boa vontade dos(as) professores(as) e funcionários(as) das escolas, ainda que esses se desdobram para que ela aconteça. É preciso que a infraestrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a estes estudantes, através do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos e no tocante às atitudes para recebê-los(as) sem restrições, num meio ambiente atento às diferenças.

Dando continuidade à discussão, o próximo capítulo apresenta de modo geral, a identidade do sujeito surdo destacando a diversidade discente e o processo de escolarização dos mesmos, apresentando no final, a Língua brasileira de sinais e a prática pedagógica do bilinguismo.

3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA SURDA

A educação de surdos(as) é um assunto atual e de grande relevância no cenário educacional nacional, já que a comunidade surda está cada vez mais organizada e ocupando seu espaço na sociedade em geral. Nesse sentido, cabe trazer uma breve revisão histórica sobre a educação de surdos(as), destacando os principais personagens e metodologias envolvidas no processo de escolarização dos mesmos.

Cabe ressaltar ainda, que de modo algum, objetiva-se analisar fatos e conceitos históricos que fizeram parte do processo de escolarização de surdos(as), mas sim resgatar fatos e práticas históricas pertinentes até os dias atuais. O(a) surdo(a) difere do(a) ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias, possui uma cultura e necessita de uma língua diferente para



comunicar-se na sociedade. Privado(a) da audição, ele(a) registra visualmente os sentimentos na expressão humana.

Todas as pessoas que ouvem podem identificar através das entonações de voz sentimentos como amor, raiva e medo; já com o(a) surdo(a) isso acontece de forma diferente, pois ele(a) identifica os sentimentos por meio da expressão facial, porém essa diferença indubitavelmente não deve o(a) diferir de nenhuma outra pessoa em igualdade de direitos. Infelizmente a história da comunidade surda está repleta de lutas, violência, intolerância e ignorância.

De fato, muitos obstáculos já foram vencidos, mas muito ainda se tem a conquistar, por isso é de suma importância que estudos com esse tema sejam cada vez mais divulgados .

3.1 Estudante surdo(a): diversidade discente

Segundo Cordeiro (2014), a surdez deve ser vista como uma forma alternativa de existência, que se expressa por meio de experiências visuais. Vivência esta, que contribui na formação da identidade valorizando estas particularidades, levando o indivíduo a adotar estratégias cognitivas e expressões comportamentais e culturais visuais que diferem das utilizadas por pessoas ouvintes.

Atualmente, em termos legais, a surdez é conceituada de acordo com o Decreto Nº 5.626/05, que assevera no Capítulo I:

[...] 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 [...] (Brasil, 2005).

Quanto à deficiência auditiva, apresenta-se quatro tipos de surdez: a leve, a moderada, a severa e a profunda. No primeiro, a criança possui perda auditiva de até quarenta decibéis tendo a audição muito próxima do “normal”, pode apresentar dificuldade na compreensão de alguns fonemas, mas percebe os sons da fala e desenvolve a linguagem oral. Na surdez moderada, a criança tem uma perda auditiva entre quarenta e sessenta decibéis, logo poderá demorar para desenvolver a fala e linguagem tendo dificuldade na compreensão de algumas palavras.



No terceiro, o grau de perda auditiva varia entre sessenta e noventa decibéis, com esse tipo de perda, a criança precisa de aparelho auditivo, pois sem ele apenas ouvirá sons fortes e apresenta maior dificuldade para desenvolver a fala e linguagem sem estímulo e acompanhamento de especialista.

Já na surdez profunda a criança não percebe sua voz, só reconhece sons muito alto, já que a perda é superior a noventa decibéis necessita de intervenções especializadas. Ainda sobre o conceito de surdez, podemos citar duas visões diferentes do sujeito surdo, a patológica e a socioantropológica.

A visão patológica e reabilitadora é aquela que apresenta uma visão normalizadora, defende na maioria das vezes, o uso da oralização em detrimento da língua de sinais, pois a segunda pode trazer prejuízo ao aprendizado da Língua portuguesa. Tal visão foi muito defendida em 1800, no Congresso de Milão, quando o uso da língua de sinais foi proibido em todo o mundo. Diferentemente, a visão socioantropológica, por sua vez, reconhece a subjetividade do sujeito surdo enquanto pertencente a um grupo social com identidade e características próprias.

Assim, pode-se afirmar que os surdos possuem uma cultura diferenciada da dos ouvintes, pois apresentam uma concepção de mundo própria repleta de experiências visuais que somente é possível a um sujeito que não escuta. A construção da identidade é influenciada por diversos fatores como família, região onde mora, contato com comunidades surdas, entre outros. Os(as) surdos(as) têm muitas características em comum e abrangem também experiências sociais.

Para Strobel (2008), cultura é um conjunto de comportamentos atribuídos a um grupo de pessoas com sua própria língua, valores, regras de convivência e tradições que compartilham metas comuns e responsabilidades entre elas.

Nesse contexto, a cultura surda é compartilhada por um grupo que se denomina “comunidade surda”, podendo participar surdos e ouvintes que compartilhem as mesmas ideias, assim sujeitos inseridos na realidade da surdez apresentam identidades heterogêneas. Havendo surdos(as) que compreendem o mundo de maneira visual e defendem politicamente em favor dos direitos dos(as) surdos(as). Os(as) surdos(as) que vivenciam e valorizam as duas culturas surda e ouvinte, surdos(as) que vivenciam a cultura ouvinte, seguem representação ouvinte e ainda, surdos(as) que não tem referência nem de uma nem de outra cultura, vivendo numa total incapacidade de se



comunicarem.

Segundo Perlin (2005), as diversas identidades surdas apresentam uma grande complexidade e variedade. Isso se revela na categorização de identidades, que possibilita o reconhecimento de várias outras nuances, como, por exemplo: surdos(as) que são filhos(as) de pais surdos; aqueles(as) que não têm nenhum tipo de interação com outros(as) surdos(as); surdos(as) que cresceram em áreas urbanas ou que tiveram contato com a língua de sinais desde a infância, entre outros. Como já mencionado, a identidade surda é dinâmica e está em constante transformação, portanto, não se pode considerar os(as) surdos(as) como um grupo de identidade uniforme. É fundamental que haja respeito pelas diferentes identidades existentes

Diante de tal reflexão, a autora destaca sete tipos de identidades surdas partindo do modo de vida característico de cada grupo, sendo eles:

- **Identidade surda:** sujeitos surdos que se inserem na comunidade surda, se auto identificam como surdos(as). Uma identidade fortemente marcada pela Libras. A escrita segue a estrutura da língua de sinais; assimilam pouco ou nada da ordem da língua falada. Compreendem o mundo de maneira visual, participam de comunidades, associações e compartilham suas dificuldades e anseios entre si, assumindo muitas vezes uma posição de resistência;
- **Identidade híbrida:** surdos(as) que nasceram ouvintes e com o tempo, acidente ou doença ficaram surdos(as), por isso apresentam características da cultura ouvinte mas também apresentam traços da cultura surda. O entendimento da Língua portuguesa falada varia de acordo com a idade em que a surdez chegou. Para se comunicar usam a língua oral ou a língua de sinais. Estes(as) também se reconhecem como surdos(as) e convivem com as comunidades surdas e ouvintes;
- **Identidade de transição:** surdos(as), geralmente filhos(as) de famílias ouvintes que não tiveram contato com a cultura surda. Passam por um processo de transição entre a tentativa de estar na comunidade ouvinte, com uma linguagem oral e visual, e a comunidade surda. A partir do contato com a comunidade surda, passam pelo momento de transição, onde normalmente acontece a rejeição da representação da identidade ouvinte, trocando a comunicação visual/oral pela comunicação visual/sinalizada;



- **Identidade flutuante:** surdos(as) que não têm contato com a Libras ou comunidade surda, pessoas que não foram inseridas em uma comunidade surda. Essas pessoas costumam ter dificuldades de se reconhecer/aceitar como surdas e buscam sua referência na cultura ouvinte. Valorizam e seguem a representação do(a) ouvinte, considerando-a superior à surda; não aceitam a cultura surda;
- **Identidade embarçada:** estes(as) surdos(as) não se identificam com a cultura surda e nem com a cultura ouvinte. Apresentam dificuldades de comunicação, sendo as expressões às vezes, incompreensíveis, não sabem usar a língua de sinais. Têm a vida, o comportamento e aprendizados determinados pela perspectiva do outro, um(a) ouvinte;
- **Identidade intermediária:** surdos(as) que têm alguma porcentagem de audição, se identificam como surdos(as), mas se utilizam de recursos ouvintes para inserir-se na sociedade. Têm dificuldade, em sua maioria, de encontrar sua identidade, visto que não se identificam enquanto surdo(a) nem ouvinte. O uso de aparelhos auditivos, amplificadores de som e treinamento oral são de grande importância. Geralmente são contra o uso de intérpretes e não entendem a necessidade e importância da língua de sinais;
- **Identidade diáspora:** remete a surdos(as) que se deslocam de uma comunidade para outra, seja troca de um país para outro, de um Estado ou grupo étnico.

Com base nas reflexões trazidas até aqui, nota-se que o coletivo de pessoas surdas, como é característico das coletividades humanas, é heterogêneo, sendo necessário compreender e respeitar essa coletividade sem desrespeitar o direito da pessoa assumir o posicionamento que considere melhor.

Observa-se também a importância de oportunizar a ela o contato com outras pessoas surdas, o que permitirá que elas se apropriem e se identifiquem com a cultura surda. Tal situação é de bastante relevância também quando o assunto é educação de surdos(as), devendo ser um processo gradual e coerente com habilidades e competências dos(as) estudantes surdos(as). Onde não há mais deficiências, mas uma educação com diretrizes e práticas baseada na cultura surda.

Incluir é oferecer a todos(as), independente da forma como se identificam,



oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento para que os resultados almejados sejam alcançados e a equidade de direitos se concretize. Como já visto, incluir vai além de oportunizar o ingresso dos(as) estudantes na escola, mais trata-se de aceitar e respeitar o seu modo de ser. Desse modo, estar com os(as) estudantes surdos(as) é estar com pessoas que percebem o mundo e constroem seus conhecimentos de forma visual e geralmente se comunicam por meio das mãos e expressões.

A instituição de ensino inclusiva tem a responsabilidade de repensar práticas pedagógicas pautadas na ética e no respeito ao mundo visual dos(as) surdos(as). Deve-se levar em conta a presença de professores/intérpretes de Libras em sala de aula para que os(as) estudantes surdos(as) tenham, efetivamente, acesso a todos os conteúdos e atividades.

Segundo Urbanek (2011), a escola precisa se comprometer a desenvolver uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo as mais desfavorecidas e as que apresentam deficiências graves, na perspectiva de que o ensino deve se adaptar às necessidades dos(as) estudantes, mais do que a adaptação deles(as) às normas preestabelecidas. Sendo assim, a partir das últimas afirmações, se faz importante discorrer melhor sobre a história da educação dos(as) surdos(as).

3.2 A educação da pessoa surda: contexto histórico

Por serem diferentes, os surdos foram discriminados e considerados incapazes, acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição, portanto, quem não ouvia não falava, e conseqüentemente não pensava. Muitos surdos eram lançados ao mar, queimados em fogueiras, jogados do alto de rochedos, abandonados em praça públicas, oferecidos em sacrifício aos deuses, trancados em asilos etc.

Na visão da igreja, os surdos não podiam se salvar, pois como não falavam não conseguiam confessar seus pecados, além de serem proibidos de tomar comunhão, se casar e receber heranças. Agrega-se a esse cenário, o que traz a autora Guarinello (2003), em sua afirmação de que:

[...] Para Aristóteles (384-322 a.C.), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e, conseqüentemente, não podiam falar nenhuma palavra. Segundo Aristóteles, para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e ele considerava a audição o canal mais



importante de aprendizado. O veredicto de que os surdos não eram treináveis permaneceu por séculos sem ser questionado [...] (Guarinello, 2003, p.20).

Nessa perspectiva, há muitas referências bibliográficas¹⁴ que mencionam a trajetória da educação dos surdos desde os primórdios da civilização moderna quando eram segregados, proibidos de frequentar a escola e privados do convívio social. Pode-se ter uma melhor compreensão de quando o cenário mundial começou a olhar o surdo de modo diferente quando Guarinello (2003) nos traz que :

[...] A primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV. Seria esse o impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer discernimentos, ou seja, tomar suas próprias decisões. Outro avanço seria dado somente em meados do século XVI, quando o médico italiano Girolano Cardano propôs que os surdos poderiam ser ensinados. Cardano interessou-se por eles e pelo estudo do ouvido, do nariz e do cérebro, pois seu primeiro filho era surdo [...] (Guarinello, 2003, p. 20).

Nesse mesmo século, de acordo com Goldfeld (1997), na Europa, foram surgindo os primeiros educadores para surdos, na época fizeram uso de diferentes metodologias de ensino, tais como: a língua oral, língua de sinais, alfabeto manual e outros códigos visuais que poderiam auxiliá-los na comunicação.

Dentre os educadores, alguns se destacaram e são referências até os dias atuais, entre eles podemos citar o espanhol Pedro Ponce de Leon, que ensinava seus estudantes surdos, filhos de famílias nobres por meio do alfabeto manual e língua de sinais e Juan Pablo Bonet, que ensinava os surdos a ler e falar por meio do alfabeto manual, porém utilizava o método oral. Publicou o primeiro livro sobre educação de surdos, que consiste na importância da intervenção precoce e no ensino do alfabeto manual.

Charles Michel de L'Épée, que defende a língua de sinais como língua natural e materna dos surdos, utilizava gestos naturais e o alfabeto manual. Enfatiza que a língua de sinais acontece por meio da língua gestual-visual e é um verdadeiro meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento. De L'Épée foi de grande importância na educação dos surdos, pois os surdos podiam se comunicar por meio da língua de sinais e com a criação de escolas para surdos, incentivou a formação de professores surdos.

¹⁴ Goldfeld(1997), Urbanek(2011); Strobel(2006)



Samuel Heinicke, que desenvolveu a metodologia oralista, baseando-se no treinamento da fala e principalmente na leitura labial. Surge então, a primeira escola para surdos com o método oral. Em 1817, foi fundada a primeira faculdade para surdos, por Edward Gallaudet. Nesta época, muitos estudantes surdos puderam se comunicar em sua língua e já sendo capazes de ler e escrever.

A tempo, chega ao Brasil em meados de 1855, a convite de D. Pedro II, o francês Hernest Huet, professor surdo que teve como principal tarefa estabelecer as bases para a formulação de uma língua de sinais própria do Brasil, já que era conhecedor da Língua de Sinais Francesa. Cabe ressaltar aqui que a Libras, como a conhecemos hoje, foi consolidada com base em alguns sinais que já eram usados no Brasil juntamente com a influência da Língua Francesa trazida por Huet.

Um marco importante no que refere-se a história da educação de surdos foi a criação, em 26 de setembro de 1857, a primeira escola para surdos no Brasil, localizada no Rio de Janeiro e chamada na época de Imperial Instituto de Surdos e Mudos, a fundação dessa instituição inquestionavelmente foi um marco na educação dos surdos, tanto que se mantém atuante até os dias de hoje, sendo conhecida nacionalmente como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Em 1880, o Congresso de Milão marcou de forma negativa a educação dos surdos. Reuniu professores de crianças surdas, em sua maioria ouvintes, com o objetivo de extinguir a língua de sinais e propor uma Metodologia Oralista. Os professores surdos foram excluídos da votação. Decidiu-se que a língua de sinais seria proibida na educação dos surdos, prevalecendo o uso da língua oral.

Essa metodologia, oralista, consiste em desenvolver a fala dos surdos, aproveitando resíduos auditivos, treinamento de audição, de fala e da leitura labial. As escolas foram transformadas em salas de tratamento e as estratégias pedagógicas passaram a ser terapêuticas. Os(as) estudantes surdos(as) eram obrigados(as) a sentarem sobre as mãos ou as tinham amarradas para que assim pudessem ser oralizados(as). Com tudo isso, professores(as) surdos(as) que trabalhavam com a língua de sinais foram demitidos(as) de suas funções e substituídos(as) por profissionais ouvintes.

Segundo Goldfeld (1997), essa metodologia corresponde ao modelo clínico. O sujeito surdo deve aprender a falar por meio da reabilitação da fala em direção a



“normalidade” exigida pela sociedade. A fala era a única possibilidade de o surdo ser aceito na comunidade ouvinte, ou seja:

[...] O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. esta 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, 1997, p. 31) .

A metodologia oralista foi considerada um retrocesso na educação dos surdos, pois não atingiu resultados satisfatórios, e como consequência, os surdos não aprenderam a falar, a não ser as palavras aprendidas e reproduzidas repetidamente de forma mecânica, sem ao menos a compreensão do seu significado. Outro fator que contribuiu para o insucesso naquele momento, da metodologia oralista, é que embora imposta aos surdos, os mesmos persistem na comunicação por meio de sinais. Quando se percebeu que o método oralista não favoreceu o pleno desenvolvimento dos surdos, decidiu-se então permitir que utilizassem toda e qualquer forma de comunicação.

A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação, seu objetivo não se restringe ao aprendizado da fala, e sim, na utilização de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, como a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que pode auxiliar no desenvolvimento da língua oral. Na obra “A Criança Surda”, Goldfeld (1997) nos traz a seguinte definição:

[...] A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação [...] (Goldfeld, 1997, p. 35).

A Comunicação Total considera a pessoa surda de forma natural, procura potencializar as interações sociais, considera as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos estudantes. Mas esta, também não atingiu resultados satisfatórios, visto que sua abordagem defende o uso simultâneo das duas línguas - a fala e os sinais, (português sinalizado), que, por se tratar de duas línguas distintas, dificulta a aprendizagem dos estudantes e esses continuam segregados.

Tal abordagem demonstra melhor eficácia em relação ao oralismo, porém a língua de sinais não é utilizada de forma plena, pois não valoriza o fato de ser uma língua natural da comunidade surda carregada de cultura e construção histórica, pelo contrário,



cria recursos artificiais visando “facilitar” a comunicação e a educação dos surdos, percebeu-se que a falta de uma língua estruturada dificulta e priva os surdos de se comunicarem entre si.

A terceira metodologia denomina-se Bilinguismo, que consiste na utilização das duas línguas: a língua de sinais (primeira língua) e a língua da comunidade ouvinte (segunda língua). Também propõe que a criança surda tenha contato com surdos fluentes em língua de sinais, para que estes, sejam modelo na construção da identidade surda, e se reconheçam como participantes de uma cultura própria.

Estudos têm demonstrado que essa metodologia corresponde melhor às necessidades do estudante surdo e atualmente, ela é defendida e utilizada pelos surdos na maioria das instituições educacionais do mundo. No Brasil, a metodologia bilíngue para surdos começou a se estruturar a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras e dá outras providências:

[...] Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...] (Brasil, 2002).

Dessa forma, os surdos passaram a ter direito ao conhecimento em Libras, onde o português é utilizado na modalidade escrita, ocupando o lugar de segunda língua. Nesse cenário é importante destacar que um conjunto de leis vem assegurar grandes avanços para a comunidade surda, dando a elas o direito a uma educação que garanta sua formação, em que a aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, ocorra de forma simultânea; estabelecendo o ensino de Libras como parte da formação de professores, e principalmente, garantindo o acesso a profissionais especializados para atender esse público.

3.3 O bilinguismo e a Libras

O Decreto nº 5.626 de 2005, declara que a educação de surdos(as) no Brasil deve ser pautada no bilinguismo tendo o português como segunda língua. O bilinguismo pode ser definido como a capacidade de uma pessoa se comunicar em duas ou mais



línguas, sendo assim, a proposta bilíngue no processo de aprendizagem dos(as) surdos(as) visa tornar no contexto escolar, as duas línguas acessíveis aos estudantes: Libras e Língua portuguesa (escrita ou quando possível, oral).

Logo, podemos afirmar que pensar e construir uma prática pedagógica bilíngue é respeitar e valorizar a Libras, onde professores(as) e estudantes surdos(as) poderão utilizá-la em todas as circunstâncias, construindo um ambiente propício para sua aprendizagem e uma participação efetiva na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Ao propor o bilinguismo, os(as) profissionais devem levar em conta as realidades psicossocial, cultural e linguística. A escola precisa estar pronta para se ajustar à realidade assumida, demonstrando consistência perante o(a) estudante e sua família. A família precisa entender profundamente a proposta para se envolver de maneira apropriada. Os(as) profissionais encarregados(as) de fornecer aos pais as informações necessárias devem estar prontos para esclarecer que há uma linguagem visual específica para crianças surdas, que essa linguagem possibilita um desenvolvimento da linguagem semelhante ao de crianças ouvintes, que essa criança pode ver, sentir, tocar e explorar o mundo ao seu redor sem dificuldades, que existem comunidades de surdos com suas respectivas realidades psicossocial, cultural e sociocultural. (Quadros, 1997)

Em consonância ao exposto, o papel da escola fica bem claro, exemplo disso é o trecho a seguir que podemos encontrar na obra *Surdez e Inclusão Educacional* onde Pinheiro, Lima e Silva (2019) discorrem que:

[...] Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, e ambíguo, as diferenças entre pessoas. De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, às pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo [...] (Pinheiro, Lima e Silva, 2019, p. 38).

Ao se discutir educação de surdos é necessário chamar a atenção para o fato de que apesar de todo o avanço, percebe-se ainda grande dificuldade no ingresso do(a) estudante surdo(a) na escola: o conhecimento parcial da própria língua materna, o conhecimento restrito da Língua portuguesa escrita, a falta de conhecimento da cultura



surda pela família do(a) estudante e a formação dos(as) professores(as) em Libras ainda são desafios a serem superados.

Inegavelmente, é possível inserir o(a) estudante surdo(a) em uma sala de aula com estudantes ouvintes mas, para isso será necessário um(a) professor(a) bilíngue, ou seja, um(a) pedagogo(a) que seja fluente em Libras, junto com o(a) professor(a) regente, para que realizem o planejamento juntos, fazendo as adaptações necessárias com recursos visuais que atendem e auxiliam na educação dos(as) surdos(as), viabilizando uma educação de qualidade que lhes é garantido por direito.

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para a criança surda, favorecendo a ampliação de vocabulário nas duas línguas. A aquisição da Libras visa auxiliar na maneira de pensar, agir e ver o mundo com uma identidade surda e a Língua portuguesa possibilitará o conhecimento das estruturas linguísticas, permitindo maior acesso à comunicação.

Nesse contexto, é primordial que o(a) estudante surdo(a) tenha garantido uma metodologia que atenda às suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações, variedade de jogos e demais recursos pedagógicos. Para isso, o(a) professor(a) deve lançar mão de estímulos visuais para que os(as) estudantes se apropriem de todos os conceitos.

Infelizmente, é percebido que muitos pais negam a surdez da criança tratando-a como ouvinte, atrasando assim o processo de aprendizagem. Em muitos casos, os pais não querem que seus filhos aprendam a sinalizar por causa da falsa ideia de que, se aprenderem Libras, não serão capazes de adquirir a fala, ou até mesmo porque os movimentos das mãos chamam a atenção e se envergonham por isso.

Muitas famílias ainda tentam transformar os(as) surdos(as) em ouvintes, deixando-os(as) perdidos(as) quanto a sua identidade, agindo de acordo com os objetivos almejados pelos pais, vivendo sobre a imposição da cultura ouvinte.

O atraso da linguagem da criança surda causa danos sociais, emocionais e cognitivos, é o que afirma Goldfeld (1997). Esclarece ainda que a criança surda que não aprende Libras sofre grandes prejuízos, não somente em relação à comunicação com outras pessoas, mas em relação ao seu próprio aprendizado e desenvolvimento intelectual e social.

Em contrapartida e com certeza mais positiva, estão os pais que aceitam a surdez



do(a) filho(a), que se dispõe a aprender e utilizar uma língua condizente com a criança, criando um ambiente descontraído e enriquecedor. Para enfatizar o exposto, cita-se Strobel (2008):

[...] Pelas pesquisas científicas já feitas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil, comprovaram que as crianças surdas de pais surdos se saem melhor no desenvolvimento da linguagem que as outras crianças surdas de pais ouvintes. Pois as mesmas não apresentam os problemas da defasagem de linguagem porque os pais surdos já estão se "comunicando" em língua de sinais com os filhos surdos o mais precocemente possível, esclarecendo todas as suas curiosidades naturais [...] (Strobel, 2008, p. 35).

Agrega-se a esse contexto e ainda citando a autora, "[...] os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda têm maior segurança, auto-estima e identidade sadia [...]". Nesse sentido é importante destacar o papel da família, promovendo e incentivando a aquisição da língua materna desde tenra idade.

Enveredando por esse caminho, Marcon *et al.* (2011) afirma que instigar a curiosidade e o aprendizado dos estudantes surdos e seus familiares é de suma importância. Ações com recursos visuais que parecem simples auxiliam a criança surda a estabelecer relações e iniciar seu vocabulário nas duas línguas. Exemplo: Mostrar os cômodos da casa e suas utilidades (quarto, cozinha, sala etc), etiquetar nomes dos objetos, usar fotos da família e assim ajudar a criança a associar quem faz parte do grupo familiar.

Em contrapartida, cabe à escola promover a cultura e a identidade surda. A presença da Libras na sala de aula, ou em todo o contexto escolar, do(a) instrutor(a) surdo(a), e principalmente a troca com seus pares amplia e promove uma relação entre professores, estudantes surdos(as) e ouvintes, possibilitando uma autoimagem positiva e sem preconceitos.

Nessa perspectiva, pensar em ensino bilíngue significa pensar na fluência em Libras, no conhecimento da história da educação dos(as) surdos(as) e conseqüentemente na sua cultura; assim como nas estratégias adequadas à aquisição dos conteúdos escolares; em como utilizar recursos visuais e mediar a comunicação no contexto escolar.

É fundamental a relação entre o(a) professor(a) e o(a) estudante surdo(a), é de suma importância que ambos compartilhem um território linguístico para a produção de significados e significações da aprendizagem, assim, sendo possível uma verdadeira escola bilíngue. De modo significativo e em consonância ao exposto, Karnopp (2012)



utiliza-se da seguinte argumentação:

[...] As amarras de uma educação bilíngue aos projetos pedagógicos têm como pontos de destaque o desafio uma política de educação bilíngue, de práticas de significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais, no sentido de que a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue. Outra amarra é o modo como a surdez está sendo construída nos projetos pedagógicos, já que denominar um projeto pedagógico como “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa [...] (Karnopp, 2012, p. 37).

Assim, é muito importante que o(a) professor(a) bilíngue se torne um verdadeiro elo entre dois “mundos linguísticos”, para que os(as) estudantes surdos(as) possam se apropriar de forma efetiva do conhecimento da Libras e Língua portuguesa, amenizando assim as dificuldades em relação à alfabetização.

Por outro lado, durante muito tempo, a escola ignorou as especificidades dos(as) estudantes surdos(as), trabalhando com os mesmos materiais e os mesmos métodos dos(as) ouvintes, resultando assim, num grande número de surdos(as) analfabetos(as) e/ou com vocabulários restritos.

Os(as) surdos(as) pensam, sonham e leem na língua de sinais; veem a língua, enquanto os(as) ouvintes ouvem. Logo, os(as) surdos(as) aprendem por meio de canal visual, precisam se apoiar na imagem da palavra, seu sinal e significado. Em contrapartida a pessoa ouvinte aprende pelo canal auditivo relacionando as palavras aos fonemas. Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, precisam fazer a relação com o sinal e imagem para que possam contextualizar a escrita e entender seu conceito.

Desta forma o uso da língua natural deste grupo será mais eficiente e facilitará o aprendizado. Em outras palavras, o surdo “grava” as imagens e a grafia que vê no seu dia a dia repetidas vezes, utilizando ao máximo sua memória visual; muitas vezes sem nem saber os conceitos delas. Quando está em sala de aula, não adianta mostrar a escrita, sem lhe apresentar o sinal ou a imagem correspondente. Por isso, se escrever somente a palavra para o surdo, não terá o feedback, pois ele precisa fazer associação a um sinal ou a uma imagem.

Muitas vezes os(as) professores(as) desconhecem o fato de que o(a) estudante surdo(a) escreve como sinaliza, devem entender que a Libras precisa ser vista como outra língua. Para melhor compreensão, pode-se citar Quadros (2000) quando afirma que:

[...] a criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa



nas relações cognitivas estabelecidas através da língua de sinais para a organização do pensamento, naturalmente passa a registrar as relações de significados que estabelece com o mundo [...] (Quadros, 2000, p.11).

Outro fator importante é que existem elementos usados na Língua portuguesa escrita, que não são usados na Libras, tais como: artigos (a, o, um, uma); conjunções (e, nem, mas, contudo); preposições (de, da, em, para, com) e os verbos são escritos no infinitivo logo, o que determinará a marcação do tempo é um sinal auxiliar.

Para que o(a) estudante surdo(a) consiga escrever um texto de forma autônoma, é muito importante que ele(a) já domine a língua de sinais, pois mesmo não tendo o conhecimento do código escrito, terá o vocabulário em Libras, e com o auxílio do(a) professor(a) bilíngue, conseguirá escrever e colocar no papel suas ideias.

Fica evidente a importância da educação bilíngue para a aprendizagem da criança surda, de uma metodologia de ensino própria, com uma sala de aula adequada, em que predomine o recurso visual. É importante perceber que a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento da pessoa ouvinte, precisando apenas que suas especificidades sejam atendidas.

A maioria das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes, por isso elas acabam aprendendo Libras somente quando entram na escola (se esta for inclusiva). É na escola que a criança começa a estabelecer relações com os sinais e seus significados; assim o(a) professor(a) bilíngue, fluente na Libras, representa o papel principal dessa relação.

Por isso a importância de se ter um(a) profissional preparado(a) e criativo(a) para atender essas crianças. Com estratégias concretas, claras, ricas em estímulos visuais para que a criança compreenda e construa seu conhecimento a partir de sua língua materna. Contempla-se assim, a visão de Urbanek e Ross (2011) ao afirmarem que:

[...] Na escola inclusiva os alunos aprendem participando. Não é apenas a presença física que conta, mas se sentir pertencente à instituição e ao grupo de tal maneira que o sentimento de pertencimento por parte do aluno e de responsabilidade por parte da escola sejam mútuos. O educando não é uma parte do todo, mas compõe o todo. A escola se compromete a desenvolver uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo as mais desfavorecidas e as que apresentam deficiências graves, na perspectiva de que o ensino deve se adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação deles às normas preestabelecidas [...] (Urbanek e Ross, 2011, p. 69).

Desta forma, incluir é oferecer a todos, independente da forma como se apresenta, oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento para que os resultados almejados sejam alcançados e a equidade de direitos se concretize. Incluir vai além de



oportunizar o ingresso do(a) estudante na escola, é aceitá-lo(a) na diferença, é respeitar o seu modo de ser e agir. Voltando para a educação de surdos(as), estar com o(a) estudante com surdez é estar com alguém que percebe o mundo e constroi seus conhecimentos de forma visual e se comunica por meio das mãos e expressões faciais, alguém que tem sua própria identidade cultural.

A Língua brasileira de sinais, Libras, é considerada e legalmente reconhecida como a língua materna dos surdos, ou seja, sua primeira língua, o que lhes garante que a Língua portuguesa ocupe um lugar secundário na sua formação acadêmica, já que é considerada como uma segunda língua para os(as) surdos(as).

Como toda língua, a língua de sinais, aumenta seu vocabulário conforme as necessidades culturais e tecnológicas; esses sinais são criados pela comunidade surda. Na língua de sinais existe o batismo do sinal pessoal, onde os(as) surdos(as) se batizam por meio de sinais. Isso acontece quando um(a) surdo(a) ou ouvinte passa a ter contato com surdos(as). O(a) surdo(a) observa a pessoa e identifica alguma característica que seja marcante, que pode ser a letra inicial do nome, ou uma pinta no rosto, ou a característica dos cabelos, entre outros. É importante saber que somente a pessoa surda poderá batizar, dar o sinal pessoal; se a pessoa recebe um sinal e sua característica pessoal muda; por exemplo, a pessoa tinha o cabelo longo e mudou o estilo do cabelo, o sinal permanece o mesmo.

É válido ressaltar novamente que a língua de sinais se diferencia da língua falada em muitos aspectos visto que a comunicação na língua de sinais acontece por meio de movimentos realizados pelas mãos e percebidos pela visão, já a língua falada são por meio dos sons percebidos pela audição. A língua de sinais apresenta uma estrutura gramatical própria, que possibilita discutir, avaliar, expressar ideias, conceitos concretos e abstratos, complexos ou simples, expressando níveis linguísticos em diferentes graus, assim como qualquer outra língua.

A comunicação se dá através dos olhos, nos sinais feitos pelas mãos, expressão facial, corporal e, tudo simultaneamente. Uma das crenças mais comuns e errôneas é que a língua de sinais não é como a língua falada, que são um amontoado de gestos e mímicas e que são iguais no mundo inteiro, ou seja, que é universal (Quadros, 1997).

A saber, no Brasil, usa-se a Língua brasileira de sinais, Libras, que é diferente da Língua de sinais coreana, da Língua de sinais americana e de todas as outras línguas



de sinais espalhadas pelo mundo. Nesse sentido, Felipe e Monteiro (2006) enfatizam que a Língua brasileira de sinais é composta por suas próprias normas, padrões e regras. Por conseguinte, todos os sinais originam-se partindo da combinação do movimento das mãos, com um formato estipulado, em um determinado lugar (uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo).

Na língua de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

- **Configuração de mãos (CM):** É o formato que as mãos tomam para realizar um sinal. Alguns desses formatos podem ser uma letra do alfabeto manual. Cada configuração pode ser feita pela mão dominante (mão direita para os destros e mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos dependendo do sinal;
- **Ponto de articulação (PA):** É o lugar onde incide a mão configurada, que pode ser uma parte do corpo ou em um espaço neutro: em frente ao corpo, lado esquerdo ou lado direito;
- **Movimento (M):** Os sinais podem ter movimento (circular, para frente, simultânea ou alternada) ou podem ser estáticos, sem movimento;
- **Orientação/direção (O/D):** É a direção que a palma da mão assume na realização do sinal, podendo ser para cima, para baixo, para esquerda ou direita ou ainda em direção ao corpo. Alguns sinais se opõem em relação à direção e outros têm a mesma direção;
- **Expressões faciais (EF):** A gramática da língua de sinais apresenta também o uso das expressões faciais, conhecidas como marcadores não manuais.

Além disso, segundo autores como Quadros e Karnopp (2004), as expressões faciais são muito importantes para desenvolver uma conversação, pois a entonação em língua de sinais é feita por este parâmetro, constituindo elementos diferentes para expressar sentimentos e sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. Um sinal pode mudar seu significado em função da expressão facial utilizada.

Acrescenta-se ao cenário em discussão ainda Felipe e Monteiro (2006), quando afirmam que o alfabeto manual é utilizado para soletrar nomes próprios, localidades ou palavras que ainda não tenham um sinal específico. Jamais podemos dialogar usando o alfabeto manual, seria demorado e de difícil compreensão, a soletração das palavras deverá ser apresentada num ritmo natural para uma boa compreensão. Na ilustração

abaixo, encontra-se a representação do alfabeto manual:

Figura 1: Alfabeto manual em Libras



Fonte: <https://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2019/01/cartaz-alfabeto-manual-2019.html>. Acesso em 20 out. 2024

Diante do exposto, é possível compreender a importância da escola oportunizar o ensino de Libras desde o início da vida escolar do estudante surdo, quando ingressa já na educação infantil pois é sabido que quanto mais cedo o contato com a língua materna, mais fácil sua aquisição e formação da sua identidade enquanto surdo. É fato que crianças surdas que têm contato com Libras no convívio familiar, apresentam menos dificuldades na aquisição da segunda língua, ou seja, demonstram mais destreza no processo ensino aprendizagem, principalmente na alfabetização em Língua portuguesa escrita.

Assim, pode-se afirmar que a Libras é imprescindível para um processo de aprendizagem eficiente e é preciso que, a escola ofereça condições para que os(as) estudantes surdos(as) se tornem leitores(as) e escritores(as). Desse modo, teremos surdos(as) alfabetizados(as) em ambas as línguas, conhecedores(as) de sua cultura e da cultura ouvinte, favorecendo assim o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

A seguir, apresentamos o estudo documental acerca do ordenamento jurídico nos âmbitos nacional, regional e municipal que norteiam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como o trabalho realizado na Escola Polo de



Surdos da rede municipal de Criciúma (SC).

4 A ESCOLA POLO DE SURDOS DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC: LEGISLANDO, IDEALIZANDO E CONCRETIZANDO

A Educação Especial do município de Criciúma tem muitos anos de conquistas, que abrangem desde os sonhos e o envolvimento dos(as) profissionais da área, até as necessidades das pessoas com deficiência e suas famílias, assim como a implementação dos documentos legais que norteiam a educação inclusiva no município, pautadas na legislação federal. Entre tais conquistas e avanços na área da Educação Especial do município, é primordial destacar como experiência exitosa, a idealização e concretização da Escola Polo de Surdos, principal instrumento deste estudo.

4.1 Principais ordenamentos jurídicos no Brasil e no mundo

Como viu-se nos capítulos anteriores, a educação inclusiva não é algo passageiro ou que possa ser “resolvido” em um curto e determinado período de tempo, é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos, pesquisas e práticas que tiveram a participação da sociedade e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. De modo que, as conquistas hoje alcançadas nessa área, advêm de uma construção sócio histórica de décadas, como já discorrido neste trabalho, que desenhou uma ressignificação do paradigma de humanidade, e, conseqüentemente, levou a escola a ser vista como como lugar do exercício da cidadania e equidade de direitos.

Considerando o contexto político brasileiro em que a Educação Especial inclusiva foi almejada do modo que a conhecemos hoje, Silva (2012) apresenta o seguinte quadro que, de forma sucinta, cita alguns dos principais marcos legais brasileiros no que tange à educação inclusiva a partir da década de 90.

TABELA 2 - Documentos oficiais de acordo com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal



Documento de referência	Ano de aprovação	Objetivo principal
Declaração de Salamanca	1994	Estabelecer princípios e práticas referentes às necessidades educacionais especiais
Plano Nacional de Educação	2001	Estabelecer metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais.
Resolução CNE/CEB nº 2	2001	Instituir as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, em todas as etapas e modalidades.
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência	2001	Estabelecer ações visando eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência
Lei nº 10.436/2002	2002	Reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão.
Decreto nº 5.296/2004	2004	Estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
Decreto nº 5.626/2005	2005	Incluir Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia.
Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência	2006	Promover, proteger e assegurar às pessoas com deficiência o direito pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, além de promover o respeito pela sua dignidade.
Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	2007	Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Fonte: SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba. Intersaberes, 2012. 213p p 125-126

Como já visto, a inclusão é uma proposta que anuncia as diferenças e um movimento que necessita do envolvimento de todos, pois destaca o princípio da equidade de direito e, direito este, amparado por lei, porém para que se efetive de fato é necessário que os profissionais da educação repensem as práticas aplicadas no contexto institucional. Sabemos que as mudanças nas práticas educacionais, com objetivo de promoção da inclusão, foram, e ainda são, pautadas em legislações como as apresentadas no quadro acima, tornando-se estes, marcos norteadores. Por conseguinte, faz-se necessário discorrermos sobre as mesmas para elucidar tais



transformações no âmbito educacional.

A importância da Declaração de Salamanca, que em 1994, torna-se um divisor de águas, por trazer a educação especial em sua pauta e traçar princípios para a mesma. No princípio 4, em sua introdução, o documento sugere a necessidade da escola ajustar-se às diferenças humanas e não mais, o estudante adequar-se a um modelo engessado de ensino:

[...] A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado [...] (UNESCO, 1994).

Desse modo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propõe em nível mundial, que a pedagogia seja repensada e direcionada no sentido de evitar o fracasso escolar, a evasão, a exclusão que tornam o processo educacional moroso, caro e fracassado. A pauta do documento sugere uma educação centrada na criança/estudante, considerando suas necessidades e suas potencialidades, como caminho para uma sociedade que respeita as diferenças e que imprime ações de dignidade e equidade para todos(as).

O Plano Nacional de Educação (PNE), datado de 2001, foi pensado por muito tempo, tanto pelo governo, quanto pelas organizações civis, fomentando a esperança da unificação do sistema de ensino, e, quiçá, ajudando a reparar as deficiências históricas do sistema educacional brasileiro. Como base legal o PNE de 2001 subordinou-se a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB, sendo esta a lei maior que regulamenta a organização nacional da educação em todas as suas modalidades. O PNE foi pensado como um plano decenal que buscaria a unificação do sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, no qual propunha-se um compilado de vinte metas a serem adotadas e seguidas em todo o país com o objetivo de alavancar bons resultados educacionais e de unir forças em nível nacional.

Estabeleceu-se então, tendo como diretrizes: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Devido a



questões principalmente políticas e financeiras, como vetos, corte de gastos e falta de compromisso de estados e municípios, o PNE (2001-2010) não atingiu seus objetivos.

Ao final de 2010, constatou-se o fracasso do Plano, as metas da educação infantil, por exemplo, que eram de 50% de atendimento nas creches, havia atingido apenas 17%, assim como o insucesso da expansão do EJA¹⁵, e sobretudo as metas de qualidade de ensino. Muitas metas estabelecidas nesse primeiro plano foram reeditadas para constarem no próximo, mas de uma maneira viável para que pudessem ser realmente atingidas.

Ainda em 2011, a Resolução CNE/CEB nº 2, atua de forma específica e direta na implementação e regulamentação da educação especial no Brasil, uma vez que, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Trata-se de um documento que traçou normativas e orientações claras e diretas para a organização da Educação Especial, nas escolas de educação básica, em todas as suas modalidades.

A resolução reforçou a obrigatoriedade de atendimento às demandas de matrícula desse público, assim como a organização das escolas para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Foram fixadas diretrizes para a implementação do atendimento educacional especializado, que serviria de suporte para a aplicabilidade dos atendimentos propostos.

Na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em 1999 e foi promulgada no Brasil em 2001, por meio do Decreto nº 3.956. A Convenção destaca-se por definir pontualmente o conceito de deficiência e estabelecer critérios para identificação de atos discriminatórios contra pessoas com deficiência. A Convenção Interamericana reafirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas. Pontuando assim, que além de cumprir esses direitos, os estados devem garantir que as mesmas não sejam submetidas a discriminação devido a sua deficiência, gozando de igualdade e dignidade, que devem ser inerente a todos os seres humanos.

Diante do contexto que estava sendo desenhado, observamos que o movimentos mundiais e nacionais, que envolvem convenções, leis e decretos, contribuíram para a

¹⁵ Educação de Jovens e Adultos



visibilidade das pessoas com deficiência, para que fossem reconhecidas em sua humanidade, garantidas em seu direito, recebendo os recursos necessários para conviverem, atuarem, interagirem e aprenderem em igualdade de condições com os demais membros da sociedade.

Dando seguimento a tecitura de eventos que favoreceram o fortalecimento da Educação Especial e da inclusão, em nível nacional, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, por exemplo, são dois marcos na garantia de direitos das pessoas com deficiência auditiva. Posto que, ambos definem ações para garantir o acesso das pessoas com surdez à comunicação em sua língua, por meio da implantação e oficialização da Língua brasileira de sinais.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, recomendando sua divulgação e utilização em setores públicos, privados, e em alguns cursos de graduação e ensino médio. Em parágrafo único define-a como “ sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil ” (Brasil, 2002).

Para arrematar, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta e complementa a lei da Libras anteriormente citada, por conseguinte, o mesmo traz em seu texto capítulos com orientações para as seguintes ações: inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras. Ações essas que permitem ao poder público e privado atuar de forma assertiva na inclusão das pessoas com deficiência auditiva e/ou surdez.

Objetivando estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o Decreto nº 5.296 de 2004, delibera que os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Definições importante para entendermos as deliberações deste



decreto são trazidos em seu artigo 08:

[...] I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação [...] (Brasil, 2004).

Atualmente sabemos que as barreiras atitudinais, que dependem da mudança de comportamento das pessoas, da derrubada do preconceito, da aceitação e respeito às diferenças, são o grande desafio para a promoção da educação. Todavia, as barreiras físicas continuam sendo um impedimento para o pleno exercício da cidadania e liberdade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Daí a relevância de decreto, aqui aludido, que apesar de ter sido promulgado em 2004 e muitas ações terem sido destinadas a diminuição e eliminação dessas barreiras, sabemos que muito ainda precisa ser feito, para o cumprimento total de suas determinações.

Desde então, órgãos públicos e privados seguem em passo lentos, mas tentado eliminar as barreiras existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; nos serviços de transportes; nos entraves ou obstáculos que dificultem ou impossibilitem a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação, conforme sugere o Decreto nº 5.296, a fim de que o básico seja ofertado para esse público.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, que aconteceu em Nova Iorque, é um marco para a luta por justiça e equidade social para seu público destinatário e traz como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”

A convenção foi um marco importante tanto no cenário mundial, quanto nacional, favorecendo, por exemplo, o Brasil a avançar muito no atendimento às pessoas com deficiência, no modelo de integração/ inclusão das mesmas. Pois, por se tratar de um acordo de direito internacional, a Convenção atuou para promover, defender e garantir



condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência.

Dentre as asserções acordadas na Convenção, podemos destacar o reforço de ações já sugeridas em diretrizes de convenções e acordos anteriores, porém destacam-se nesta, algumas diretivas mais amplas como: “defesa das mulheres com deficiência”, incentivando o empoderamento e pleno exercício de direitos das mesmas; “defesa das crianças com deficiência”, buscando garantir-lhes proteção e igualdade de oportunidades para seu pleno desenvolvimento de acordo com seu nível de maturidade e suas necessidades específicas; “conscientização”, fundamentada em combater estereótipos, fomentar o respeito às pessoas com deficiência, destacando suas potencialidades perante a sociedade; “situações de risco”, esse caput trata da prioridade de atendimento e socorro que deve ser destinada a esse público nas situações de risco, como por exemplo: conflitos armados, desastres naturais e emergências humanitárias em geral.

Essas e outras diretivas acordadas na Convenção, evidenciam o avanço em relação ao trato dos direitos da pessoas com deficiência, uma vez que são abordadas temáticas mais amplas e assertivas, por proporem ações no campo da vida social, saúde e perante a lei, trabalho, educação, lazer, entre outros, preocupando-se com a integralidade desse público.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentada no Brasil em 2008, foi pensada e elaborada em uma força tarefa, que envolveu um grupo de trabalho com a participação de importantes colaboradores(as), professores(as) e estudiosos(as) que atuam diretamente com políticas educacionais de Educação Especial em universidades e escolas em todo o país, entre eles: Antônio Carlos do Nascimento Osório, Cláudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Egler Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo e Ronice Muller Quadros.

Desenvolveu-se alicerçada no movimento pela inclusão, que aconteceu mundialmente com ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, no qual os países envolvidos uniram-se em defesa do direito de todos(as) os(as) estudantes com deficiência de estarem juntos com todos(as), estudando, aprendendo e participando, com a oferta dos recursos necessários e sem discriminação de nenhum tipo. A Política



Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pretende:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Com tais objetivos e com a relevância e amplitude de suas diretrizes essa proposta inclusiva do MEC para a educação especial, tornou-se um divisor de águas no sistema educacional brasileiro, em virtude de definir com clareza ações para garantir o acesso, a permanência e a inclusão dos(as) estudantes(as) com deficiência em todas as modalidades de ensino. Trata-se de esperar, construir uma educação inclusiva fundamentada na concepção de direito, que busca superar as desigualdades históricas da produção de exclusão e que pauta-se no conceito de equidade, ideia essa que conjuga igualdade e diferença como indissociáveis.

Algumas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que precisam ser destacadas são: oferta do atendimento educacional especializado no contraturno, como complementar e/ou suplementar a formação dos(as) estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela; a inclusão escolar desde a educação infantil, considerando que os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança; a abrangência de todas as modalidades da Educação Básica; a formação para a inserção no mundo do trabalho e participação social na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, por meio de ações da Educação Especial para ampliar as oportunidades de escolarização; na Educação Superior, com a adoção da transversalidade da Educação Especial, com ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos(as) estudantes; o ensino escolar na Língua portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos(as); os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua portuguesa e o ensino da Libras para os(as) demais estudantes da



escola, vislumbrando a inclusão dos(as) surdos(as) nas escolas comuns.

Tendo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como princípio norteador da inclusão no Brasil, visando a concretização dos princípios de equidade de direitos, inclusão e aprendizagem para a vida toda, após 2008, outros decretos e leis foram elaborados e publicados a vistas de regulamentar e concretizar a inclusão no país. Entre os marcos legais publicados até então, apresenta-se abaixo os de maior relevância para o presente estudo, tendo como modelo a tabela anterior apresentada por Silva (2012).

Tabela 3 - Documentos oficiais de acordo com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal publicados após a PNEE:

Documento de referência	Ano de aprovação	Objetivo principal
Resolução CNE/CEB nº4	2009	Instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	2011	Garantir direitos e oportunidades às pessoas com deficiência, como acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.
Lei nº 13.146 - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)	2015	Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Elaborar currículos próprios para todas as fases da educação, unificando o ensino em todas as escolas públicas ou privadas, visando assegurar que todos os estudantes tenham direito a uma educação de qualidade.
Lei nº 14.191	2021	Alterar a Lei nº 9.394 (LDB), dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte dos dados: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em 21 fev. 2023

Entre os documentos citados acima, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, foi promulgada logo após a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, justamente com vistas a regulamentar uma de suas principais diretrizes, o Atendimento Educacional Especializado. Institui diretrizes operacionais esclarecendo



como devem acontecer os atendimentos, que profissionais atuam nesse segmento, quais os recursos a serem disponibilizados, entre outros detalhes.

Destaca-se neste estudo a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)- Estatuto da Pessoa com Deficiência, por se tratar da legislação que até o momento regulamenta a inclusão no Brasil. Em seu artigo 1º, a mesma destina-se a “assegurar e a 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”.

O documento cita o modelo biopsicossocial, que considera a pessoa com deficiência, em sua integralidade, e não apenas considerando os aspectos médicos, como já foi pontuado anteriormente neste estudo. Entre outras questões conceituais, a LBI trata em seus capítulos: do direito à vida; do direito à habilitação e reabilitação; do direito à saúde, do direito à educação, do direito à moradia, do direito ao trabalho; do direito à assistência social, do direito à previdência social; do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; do direito ao transporte e mobilidade; do direito à participação na vida pública e política, entre outros. Essa abrangência integral dos aspectos da vida humana em sua individualidade e em seu convívio na sociedade, transfigura-se na total garantia de direitos para esse público.

É imperioso citar nesse breve compilado de normativas que regulamentam e alicerçam a promoção da Educação Especial no Brasil, nossa atual proposta pedagógica de nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, que trata-se de um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, traçando um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os(as) estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. O documento supõe um ensino normalizado, baseado no desenvolvimento de competências fundamentais para o desenvolvimento e cidadania das crianças/estudantes:

[...] Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...] (BNCC, 2017, p. 10).

De fato, a BNCC visa promover um ensino plural, integral e inclusivo da criança,



do(a) adolescente e do(a) adulto(a), para isso propõe uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades, permitindo aos estados e municípios, que além do cumprimento das habilidades básicas propostas no documento, possam elaborar/acrescentar parte dos currículo com vistas em suas realidades e necessidades regionais.

Finalmente, a Lei nº 14.191/2021 altera a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos(as), estabelecendo no artigo 60 que:

[...] Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos [...] (Brasil, 2021).

Por certo, o conjunto das leis aqui citadas e de outras mais, garantiu grandes avanços para as pessoas com deficiência no cenário nacional educacional e social, proporcionando a elas direitos e garantias de acesso, nesse contexto cita-se Dutra (2010):

[...] A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola [...] (Brasil, 2010, p. 7).

Ao passo que muito se avançou em relação aos marcos normativos, é inegável que ainda existem muitos desafios a serem superados, sejam eles estruturais ou atitudinais para que a prática reflita a teoria, eis o objetivo mais desafiador da educação inclusiva. Haja vista, a aplicabilidade e cumprimento das normativas não depende de um único segmento, envolve toda a teia educacional, as ações políticas, os investimentos financeiros, participação das famílias, conhecimento e comprometimento social, entre outros.

4.2 Âmbito estadual: Política de educação de surdos do estado de Santa Catarina



Como referendado, até meados dos anos 2000, o ensino dos(as) surdos(as) matriculados(as) no ensino regular no Estado de Santa Catarina, era pautado em processos educacionais integracionistas, no ensino prioritário da Língua portuguesa, reforçando a descaracterização da pessoa surda e sua cultura. Com a efetivação da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002, a qual já comentou-se nessa explanação, deram início às políticas públicas em níveis regionais (estados e municípios), voltadas para a garantia de acesso e permanência do(a) estudante surdo(a) dentro das escolas regulares de ensino.

Diante da constatação do fracasso escolar dos(as) estudantes com surdez no ensino regular das escolas estaduais, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), juntamente com a Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina (SEI), e a UFSC¹⁶, elaboraram em 2004 uma proposta de política pública para a educação de surdos(as) que tornasse a escola um espaço de acesso e permanência destes(as) estudantes. Intitulada “Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina”, objetivava legitimar a Libras como foco da educação dos(as) estudantes surdos(as) e a Língua portuguesa como segunda língua, reconhecendo assim que as duas línguas fazem parte da formação da pessoa surda, cada uma ocupando seu lugar e função específica.

Entre outras providências e de acordo com Quadros (2004), o documento do estado de Santa Catarina descreve o perfil dos profissionais envolvidos e define ações técnico/administrativas para a implementação da proposta. A partir de então, o Governo do Estado de Santa Catarina iniciou a implantação de turmas de ensino em Libras em sete cidades: Blumenau, Joinville, São Miguel do Oeste, Xanxerê, São José, Florianópolis e Criciúma. Para isso, foram realizados contratos emergenciais para contratação de professores(as) bilíngues, professores(as) intérpretes de Libras e professores(as) surdos(as).

Para exemplificar a implementação dessa proposta na prática, utilizamo-nos do relato de uma professora que presenciou o início da educação de surdos(as) no ensino regular da rede estadual no município de Criciúma.

Para legitimidade das informações aqui descritas valemo-nos da consonância com as bases dessa pesquisa que tem caráter documental, na qual um dos meios de

¹⁶ Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis.



levantamento de dados é o relato oral ou escrito, o mesmo descreve a implementação, em 2004, na cidade de Criciúma, da educação de surdos(as) dentro da nova proposta estadual. De acordo com o relato, uma escola específica da rede estadual de ensino do município de Criciúma passou a atender estudantes surdos(as), sendo naquela ocasião, a única escola de Criciúma a atender este público específico.

Na ocasião, o transporte e alimentação eram ofertados gratuitamente a esses(as) estudantes. A organização do ensino na instituição era pautada de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, já descrito anteriormente, que em seu artigo 22, promulga que as instituições de ensino, no que concerne à proposta inclusiva, devem assegurar aos estudantes surdos(as), escolas e classes bilíngues, com professores(as) bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e tradutores(as) e intérpretes de Libras, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Consequente, os(as) professores(as) que atuaram com os(as) estudantes surdos(as) eram professores(as) habilitados na Educação Especial e os intérpretes passaram por uma avaliação de proficiência em Libras/Língua portuguesa. De acordo com o relato, a distribuição dos(as) estudantes na referida escola era assim determinada: a) classes de surdos(as) 1º ano ao 5º ano - com no máximo 5 estudantes, professor(a) pedagogo(a) ouvinte com fluência em Libras, além da grade curricular comum a todos(as), era ofertado a disciplina de Libras com um(a) professor(a) pedagogo(a) surdo(a); b) classes mistas (ouvintes e surdos(as)) do 6º ao 9º ano - máximo de estudantes 5 com intérprete de Libras; c) sala de recursos multifuncional (AEE), na qual todos(as) os(as) estudantes surdos(as), com horários organizados, frequentavam no contraturno e eram atendidos(as) por professor(a) pedagogo(a) ouvinte com fluência em Libras. O objetivo da sala de recursos era ensinar Libras e Língua portuguesa escrita; sendo que a língua de sinais era ensinada por um(a) professor(a) instrutor(a) surdo(a).

Com essa organização, objetivava-se ofertar aos(as) estudantes surdos(as) uma escolarização em um ambiente bilíngue que oferecesse o ensino de Libras como língua materna e o ensino da Língua portuguesa na modalidade escrita, respondendo melhor às necessidades dos mesmos, construindo assim um ambiente propício para a aprendizagem escolar.



Ainda com base no relato da professora, apesar da boa vontade dos envolvidos na execução do projeto e da lustrosa relevância deste, nem tudo saiu como planejado, pois com o tempo foi-se percebendo que os(as) professores(as) intérpretes foram colocados(as) dentro de uma sala com surdos(as) e ouvintes sem terem claras suas atribuições e sem receberem suporte algum por parte da secretaria de educação do estado.

Primeiramente, percebeu-se o entrave em relação à comunicação propriamente dita, ou seja, fatores linguísticos dessa comunicação. Geralmente, numa sala de aula com intérprete de Libras, duas línguas são pronunciadas simultaneamente, a Língua portuguesa pelo(a) professor(a) ouvinte e a Libras pelo intérprete, e o que acontecia é que, na maioria das vezes, o assunto ficava entre o(a) intérprete e o(a) estudante surdo(a), muitas vezes criando um ambiente de exclusão mesmo inseridos em sala de aula.

Outra questão envolvendo a comunicação, foi em relação a disparidade no nível de aquisição da língua por meio do público alvo. Havia estudantes fluentes em Libras, porém não alfabetizados na Língua portuguesa escrita. Assim como estudantes que, além de não estarem alfabetizados na língua escrita, também não tinham se apropriado ainda da Libras, usando mímicas e pantomimas. Fator este que dificultava a comunicação assertiva e a aprendizagem contextualizada. Buscando aclarar um pouco mais essa conjuntura, recorreremos à pontual fala de Quadros (2008):

[...] Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para as pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam (Ahlgren, 1992). É uma linguagem silenciosa. (...) Torna-se relevante mencionar as características próprias da língua escrita. Anderson observa que uma mensagem escrita não desaparece no ar como as palavras, Entretanto, quando a língua é usada em situação discursiva, o interlocutor pode interromper e solicitar esclarecimentos se houver dúvidas. Isso não é comum na língua escrita. A escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser citadas num contexto [...] (Quadros, 2008, p. 98).

Dada a complexidade da questão pontuada, era esperado que esse fosse um dos possíveis entraves durante a implementação e consolidação da escola polo de



surdos(as) na rede estadual de Criciúma, o que infelizmente se confirmou ao longo dos anos, seja por falta de estudo e comprometimento dos profissionais ou pela falta de suporte por parte do Estado.

Voltando ao que refere-se a falta de clareza quanto às atribuições dos envolvidos, é sabido que cabe ao(a) professor(a) regente fazer o planejamento, elaborar as aulas, atribuir notas, avaliar, fazer chamada, entre outras, mas em relação ao(a) estudante surdo(a), quem era responsável por cada um desses ofícios, o(a) professor(a) regente, que tinha dificuldades na comunicação? O(a) professor(a) bilíngue, que não dominava alguns objetos de conhecimento dos componentes curriculares específicos e desconhecia os objetivos do(a) professor(a)? Eis aí questões que, apesar de parecerem simples, no decorrer dos eventos em sala de aula, se demonstraram difíceis de alinhar e organizar, segundo relato.

Diante disso, foi-se percebendo, que as práticas pedagógicas inclusivas ou adaptações que contemplassem o pleno desenvolvimento e aprendizagem do(a) estudante surdo(a), não estavam acontecendo de modo alinhado e assertivo. Até aquele momento, não existia um ambiente favorável à aprendizagem efetiva da língua portuguesa escrita. Havia alguns poucos estudantes fluentes em Libras, porém não alfabetizados na Língua portuguesa escrita, assim como estudantes que, além de não estarem alfabetizados(as), também não tinham se apropriado ainda da Libras, continuando usando mímicas e pantomimas, não demonstrando nenhum ou muito pouco avanço na aprendizagem.

De acordo com o relato da professora, todas essas situações geraram dúvidas, problemas pessoais e conflitos entre os profissionais que atuavam na escola, era necessário ofertar mais orientações aos profissionais que ali atuavam e fornecer-lhes formações específicas. Para tanto, através do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), realizou-se formações para os profissionais que atuavam diretamente com os estudantes surdos(as) visando amenizar as dificuldades e melhorar o atendimento aos(as) estudantes surdos(as) nas polos escolas estaduais.

Além das orientações e esclarecimentos dados por meio das formações ofertadas, foi redigido pelos responsáveis, um documento no qual uma das orientações



explícitas tratava-se de que o(a) professor(a) intérprete teria a nomenclatura substituída para “intérprete educacional”.

A partir de então, estes ficariam responsáveis pelas interpretações de todas as atividades educacionais, para isso, teriam com antecipação o planejamento do(a) professor(a) regente para poderem se preparar, porém não se responsabilizando pelas avaliações e notas. Cita-se o texto do documento estadual que orienta o trabalho dos intérpretes no estado de Santa Catarina, quando estabelece as atribuições deste profissional:

Professor intérprete: Professor ouvinte, com fluência em LIBRAS, comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução e interpretação, Libras/português/Libras, responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades da EJA, educação profissional e educação indígena (Santa Catarina, 2013, p.19).

As atribuições do(a) intérprete educacional que constavam no documento e deveriam nortear o trabalho escolar a partir de então, eram: estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do(a) estudante surdo(a); trocar informações com o(a) professor(a) relativas às dúvidas e necessidades deste, possibilitando ao(a) professor(a) regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem; estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo(a) professor(a) regente para facilitar a tradução em Libras durante as aulas e atividades escolares; participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico; participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Educação de Santa Catarina.

Outras orientações importantes trazidas pelo documento: o(a) professor(a) deveria cumprir a carga horária para a qual foi contratado(a), integralmente na unidade escolar; o(a) professor(a) intérprete não pode assumir ou ser designado(a) para outras funções na escola que não seja aquela para a qual foi contratado(a); ao intérprete educacional faz-se necessário conhecer a função de cada profissional que trabalha com os(as) estudantes surdos(as), mediar a comunicação entre surdo(a) e ouvintes; entre outras.

Diferente das orientações, de modo geral o trabalho do intérprete educacional que foi sendo desenhado na escola consistia em traduzir as explicações do(a) professor(a) regente, copiar atividades do quadro, usar o alfabeto manual e fazer recortes e



colagens dos sinais da apostila de Libras que foi adotada ou Dicionário de Libras Capovilla,¹⁷ práticas bem distantes das que o documento sugeria.

Com o passar dos anos, na referida escola estadual, a turma bilíngue do ensino fundamental I se extinguiu e a educação dos(as) estudantes surdos(as) ficou novamente insuficiente no contexto ensino-aprendizagem. Atualmente o trabalho desenvolvido com os surdos na escola estadual citada no relato foi encerrado e a escola polo extinta, atuando apenas com ensino regular, conforme P.P.P da instituição de ensino.

4.3 Âmbito municipal: da legislação à prática

Antes de discorrermos sobre o processo inclusivo, acreditamos ser importante apresentar para os leitores o município de Criciúma, cidade que sedia a Escola Polo de Surdos, foco deste estudo; porquanto entendemos que, para compreender o contexto escolar e suas tramas, é necessário conhecer as características da localidade na qual a unidade de ensino está inserida.

Criciúma é um município brasileiro situado no extremo sul do estado de Santa Catarina, Região Sul do país. Localizada a cerca de 200 km da capital Florianópolis, sua área é de 235,6 km² e segundo as estatísticas do IBGE¹⁸ de 2024, conta com 225.281(duzentos e vinte e cinco mil, duzentos e oitenta e um) habitantes, sendo a principal cidade da Região Metropolitana Carbonífera, que possui cerca de 700 mil habitantes; além de ser a cidade mais populosa do sul catarinense e a oitava maior população do estado de Santa Catarina.

A cidade destaca-se como polo industrial em diversos setores, alguns deles: confecção, embalagens, cerâmica, plástico, metalmeccânico, extração de carvão mineral e construção civil. Dentre estes, a indústria cerâmica tem um papel de fundamental importância no contexto econômico da região, elevando Criciúma a um dos grandes polos produtores mundiais, sendo a cerâmica criciumense reconhecida pela sua qualidade. Atualmente Criciúma se configura como uma das melhores cidades do Brasil para se fazer negócios, despontando como polo regional que está em constante crescimento.

¹⁷ A obra traz também a soletração digital em Libras por meio da fonte Capovilla-Raphael (fonte de computador que faz soletração digital, a datilologia), permitindo à criança surda analisar a composição das palavras escritas e converter letras e números em formas de mão.

¹⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



Quanto à educação, Criciúma se destaca pelos resultados alcançados e também pelas ações que visam a qualidade no ensino. As escolas da Rede Municipal obtiveram resultado importante no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, nos primeiros anos do ensino fundamental passou de 6,2 para 6,5 permanecendo acima da média nacional e superando a média estadual, ocupando assim, a 4ª posição entre as dez cidades catarinenses com mais de 180 mil habitantes; também foi a que apresenta maior taxa de crescimento em relação ao IDEB de 2021. Nas séries finais, nos últimos anos o município cresceu de 5,2 para 5,4 superando também a média nacional e estadual, respectivamente, ficando em 5º lugar entre os municípios catarinenses com população superior a 180 mil habitantes.

Criciúma possui 70 escolas municipais, atendendo em média 26.422 estudantes matriculados, destes, 460 frequentam a EMEBPS Professora Maria de Lourdes Carneiro que foi fundada no ano de 1984 e no ano de 2018, tornou-se escola polo de surdos. A Unidade de ensino atualmente possui 18 turmas, conta com 50 professores (destes, 8 bilíngues), 22 estagiários e 5 serventes. A equipe gestora é composta pela diretora, duas auxiliares de direção e um assistente educacional. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, obteve a nota de 6,5 nos anos iniciais e 5,8 nos anos finais, ficando acima da média municipal e se classificando entre as dez melhores escolas da rede municipal.

Primando pela qualidade na educação, bom atendimento aos estudantes com deficiência e acompanhando a ótica mundial, nacional e estadual no que diz respeito à inclusão, aos direitos das pessoas com surdez e correspondendo às exigências legais, o município de Criciúma tem buscado atualizar-se e trabalhar com o mesmo propósito. Para tanto, intentou uma legislação própria, a fim de normatizar o cenário educacional do município de Criciúma em relação a Educação Especial que iremos abordar a seguir.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma, refere-se a releitura e organização em âmbito regional feita pelo município frente a proposta norteadora do sistema educacional brasileiro - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Datada de 2020, as Diretrizes Curriculares do município de Criciúma consentem com a apreciação sobre inclusão traçada nessa pesquisa, em razão de que reitera sobre questões de acessibilidade, superação de barreiras, oferta de AEE, adaptações curriculares, avaliação diversificada, oferta de Libras, Braille e



comunicação alternativa, entre outras ações que visam a garantia de direitos e a equanimidade no ensino.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma, trazem um registro esclarecedor referente a organização da Educação Especial em Criciúma:

[...] Atualmente, a rede municipal de educação de Criciúma conta com vinte e seis salas de AEE, distribuídas entre as sessenta e oito unidades de ensino municipais. As unidades de ensino que oferecem o AEE têm garantida no Projeto Político Pedagógico a forma de funcionamento do serviço e também sua forma de organização. As crianças e os estudantes diagnosticados com algum tipo de deficiência, matriculados no AEE, são atendidos no contraturno em sua escola ou em escolas circunvizinhas da própria rede onde haja a oferta do serviço. A frequência no ensino regular é obrigatória, portanto, o AEE não é substitutivo do Ensino Regular, tão pouco deve ser confundido com o apoio pedagógico [...] (Criciúma, 2020).

É digno de nota que, muito antes do documento citado aqui que data de 2020, o Município de Criciúma já aplicava ações educacionais inclusivas pautadas em documentos estaduais e nacionais. O tão almejado, debatido e às vezes até polemizado, “sonho da inclusão”, vem sendo construído na região a muitos anos através da luta de profissionais da educação, famílias, instituições civis e lideranças políticas.

No tocante, destaca-se a princípio a Resolução Municipal nº 024/2016, que fixa as normas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da educação municipal de Criciúma; para tanto, traça as diretrizes da inclusão em todas as escolas municipais.

A Resolução foi aprovada e homologada em 04 de novembro do ano de 2016, com o intuito de ofertar uma educação de qualidade a todos(as) os(as) estudantes com deficiência matriculados(as) em sua rede pública de ensino e delibera em seus primeiros artigos:

[...] Art. 1º - A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas da Educação Infantil, pública e privada, Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), da rede pública municipal [...] Art. 2º - Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes que apresentem deficiência: sensorial, intelectual e física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas do ensino regular [...] (Criciúma, 2016).



Observa-se pois, que a legislação fixada em nível municipal, corrobora com os documentos nacionais já mencionados nessa pesquisa. Dentre outras ações, a Resolução Municipal nº 024/2016, destaca a necessidade das salas de recursos multifuncionais para que ocorra o Atendimento Educacional Especializado, visto que este, tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam o acesso, a participação e a aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência.

O ensino prioritário de Libras e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os(as) estudantes surdos(as) são ações que também precisam ser documentadas neste estudo, pois compactuam com o tema deste trabalho.

Com a aplicação da Resolução nº 024/2016, e com o intuito de garantir uma educação de qualidade e atender aos dispositivos legais nacionais, a Secretaria de Educação do Município de Criciúma, percebeu a necessidade da implementação de uma escola com todo o suporte em Libras para atender os(as) estudantes surdos(as) da rede, pois até aquele momento eram atendidos(as) em diferentes escolas, com auxílio de um(a) intérprete, ou muitas vezes, apenas com o auxílio de um(a) monitor(a) sem o conhecimento da língua de sinais e sem ter contato com seus pares.

Na época a EMEB. Profª. Maria de Lourdes Carneiro, localizada no bairro Vila Francesa, foi a escola escolhida para desenvolver o projeto que objetivava o atendimento de todos(as) os(s) estudantes surdos(as) em uma única unidade de ensino. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação os principais critérios que levaram a escolha especificamente dessa unidade de ensino foram: a localização geográfica que favorece o transporte por parte do governo municipal; o trabalho de inclusão na escola que já era referência e muito bem organizado; o fato da professora de AEE da unidade ter domínio da Libras e a boa relação entre a gestão da escola e AEE; fatores estes que facilitariam a aplicabilidade exitosa do projeto.

Antes do projeto ser colocado em prática, foram realizadas em 2017 algumas reuniões entre equipe gestora da escola, secretaria de educação e pais dos(as) estudantes surdos(as) do município, para apresentar o formato do projeto, tratar de questões práticas e ajustar o que fosse necessário para a implementação do mesmo.

Finalmente no início do ano letivo de 2018 deu-se início ao projeto piloto da Escola Polo de Surdos do Município de Criciúma, que visava assegurar aos(as)



estudantes surdos(as) um ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa); o convívio com seus pares e também o direito de serem respeitados em sua diferença. Tal delinear exigiu ações concretas como: contratação de professores(as) bilíngues; instrutor(a) surdo(a); professora de AEE/Língua Portuguesa; oferta de transporte gratuito; alimentação gratuita; curso de Libras para toda a comunidade escolar; reforma da escola e instalação de sinal audiovisual; entre tantas outras ações realizadas pela escola.

Vejamos a seguir como foi o desenrolar dessas ações no decorrer do ano de 2018:

4.3.1 Contratação de professores bilíngues

No ano de 2018 a escola atendia estudantes da Educação Infantil ao 5º ano, sendo que a partir do início do projeto, cada turma possuía de dois(2) a três(3) estudantes surdos(as). Para atender esses(as) estudantes, os(as) professores(as) interessados(as) tiveram que realizar prova escrita e prova prática de Libras, para averiguar a fluência na língua. Logo, todos(as) os(as) estudantes surdos(as) passaram a ter um(a) professor(a) bilíngue habilitado(a) em pedagogia ou letras e fluente em Libras.

Na ocasião, por falta de legislação específica em nível municipal, algumas ações foram regidas com base no documento orientador do estado de Santa Catarina, que em relação a formação do professor bilíngue para atuar na escola, define:

[...] Professor bilíngue: Professor ouvinte ou surdo regente de turmas bilíngues Libras/português responsável pelo processo ensino-aprendizagem dos educandos matriculados na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos – alfabetização, nivelamento e módulo, preferencialmente com formação de nível superior na área da educação, fluência comprovada por meio de exame de proficiência em ambas as línguas. Para atuar na educação indígena deve, ainda, ter fluência na língua da etnia [...] (Santa Catarina, 2013, p.16).

É fato que, a realidade educacional da rede municipal tem algumas diferenças em relação a estadual, porém nesse primeiro momento, fazia-se necessário recorrer a quem já tinha certa experiência com o projeto polo de surdos, partindo para a ação, para os atendimentos, para as aulas, para então com o passar do ano letivo observar-se os enfrentamentos, os equívocos e acertos, buscando futuramente fazer os ajustes necessários para alinhar as ações do projeto à realidade municipal e especificamente da EMEIEF. Prof^a Maria de Lourdes Carneiro.



Na ocasião as funções executadas pelos professores bilíngues da Escola Polo condizem com as atribuições que são determinadas pela na Lei nº 12.319/22, que em seu artigo sexto delibera:

[...] São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos [...] (Brasil, 2022).

Os(as) profissionais foram para sala de aula conhecendo sua atribuição, que ia além da tradução e interpretação em Libras, abrangendo a adaptação curricular para estudantes surdos(as) não alfabetizados(as) e acessibilidade dos conteúdos e atividades em Libras.

4.3.2 Professor(a) instrutor(a) surdo(a)

O Decreto nº 5.626/05, que trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações através da Libras, do direito a uma educação bilíngue, da formação de professores(as) bilíngues e intérpretes de Libras, dentre outras providências; destaca que o(a) profissional instrutor(a) de Libras deve ser preferencialmente surdo(a) e ter a formação exigida na lei para poder atuar nas escolas realizando o ensino de Libras para as crianças/estudantes. Destaca ainda, em seu capítulo três, a importância da formação adequadas desse profissional:

[...] Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua portuguesa como segunda língua[...]. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que visa viabilizar a formação bilíngue, referida no caput. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput [...] Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação [...] (Brasil, 2005).



Na Escola Polo de Surdos o(a) profissional instrutor(a) professor(a) surdo(a) é responsável pelo ensino de Libras para os(as) estudantes(as) surdos(as) nos atendimentos do AEE em Libras, que acontecem no contraturno, e, em momentos planejados nas salas de aula, palestras, estudos temáticos, eventos, entre outros, para promover o ensino e interação entre os(as) estudantes ouvintes e surdos(as) inseridos(as) na escola.

A presença do(a) professor(a) surdo(a) nas salas de aula permite que os(as) estudantes explorem maneiras de criar narrativas em Libras, além de se reconhecerem como surdos(as), moldando sua identidade. Isso possibilita que eles(as) adotem e reconheçam papéis distintos nas interações, especialmente no que diz respeito à convivência com o(a) professor(a) surdo(a) em comparação ao(a) professor(a) ouvinte.

A abordagem de uma educação bilíngue voltada para a surdez visa promover a conscientização entre os(as) surdos(as) acerca do que significa ser surdo(a), algo que, até pouco tempo, era compreendido somente na fase adulta. (Gesueli, 1998)

Essa construção da identidade por parte das crianças/estudantes surdos(as), citada por Gesueli (1998), torna-se muito mais legítima para os mesmos quando um(a) profissional surdo(a) está na escola lhes ensinando Libras, sua língua materna, ao invés de um(a) ouvinte, pois o aprendizado nesse caso, vai além da língua. O(a) instrutor(a) surdo(a) torna-se uma referência de profissional, adulto/pessoa surdo(a), habilitado(a), formado(a). Um(a) participe da comunidade surda, um exemplo, e, muitas vezes, uma inspiração para as crianças que se espelham no mesmo, vislumbrando possibilidades de futuro, aprendizagem e vida comunitária.

4.3.3 Professor(a) de AEE Libras/ Língua portuguesa

A EMEBPS Prof^a Maria de Lourdes Carneiro dispunha da Sala de Recursos Multifuncionais¹⁹ antes mesmo da implantação da escola polo, com o novo projeto, foi essencial o envolvimento da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, que passa a ter função de extrema relevância no andamento da Escola Polo de Surdos, inclusive evidenciando a incumbência desse profissional na Unidade

¹⁹ A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço escolar que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.



escolar, cita-se a Resolução nº 024/2016, que fixa normas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino do Município de Criciúma, que em seu artigo 19, subseção VI determina como atribuição do(a) professor(a) de AEE:

[...] VI - Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores [...] (Criciúma, 2016).

Posto isso, a professora do AEE da Escola Polo atuou diretamente no processo de acolhimento das famílias e estudantes surdos(as); na mediação família/escola/professores(as); na orientação dos(as) docentes quanto às adaptações de currículo e adaptações em Libras para os(as) estudantes no ensino regular; na elaboração dos planos de ensino adaptados; na instrução quanto aos pareceres avaliativos descritivos dos estudantes; nas ações de informação e conscientização de todos(as) estudantes frente ao acolhimento, interação e inclusão dos(as) colegas surdos(as) que estavam chegando na escola e no atendimento aos(as) estudantes surdos(as) no contraturno na sala de recursos.

4.3.4 Transporte e alimentação gratuitos

Uma das barreiras práticas encontradas no início da Escola Polo de Surdos foi o fato de que os(as) estudantes eram oriundos(as) dos diversos bairros da cidade, sendo muitos deles(as) bem distantes e era inviável para a maioria dos pais levarem seus filhos(as) até a unidade de ensino. A fim de sanar esse obstáculo logístico, a Secretaria Municipal de Educação propôs fornecer transporte gratuito para todos os(as) estudantes surdos(as) matriculados(as), independente do bairro onde residiam.

É de nosso conhecimento que os(as) estudantes com deficiência, têm o direito de participar do Atendimento Educacional Especializado no contraturno para ajudar a superar as barreiras pedagógicas e dinamizar seu aprendizado. No caso, os(as) estudantes surdos(as) também receberam esses atendimentos na Escola Polo, para



isso o transporte fornecido pela prefeitura se estenderia ao dia do AEE de cada estudante.

Desse modo, uma vez por semana no dia determinado pelo cronograma dos atendimentos, cada estudante receberia o transporte para o AEE e ficaria também para o ensino regular, passando mais tempo na escola.

O período extra em que os(as) estudantes(as) ficariam na escola para o AEE abrangia o horário de almoço e descanso, para isso foi acordado, que, além do transporte escolar, os(as) estudantes surdos(as) receberiam alimentação e ficariam no período de descanso, pós almoço, aos cuidados de um(a) monitor(a) ou profissional da escola. Nesses dias específicos, os mesmos eram atendidos(as) no AEE para o ensino de Libras com o(a) professor(a) instrutor(a) surdo(a) e para o ensino da Língua portuguesa escrita, com a professora do AEE.

4.3.5 Curso de Libras para toda a comunidade escolar

Com a chegada dos(as) estudantes surdos(as), seria preciso que todos(as) os(as) profissionais da escola aprendessem a Língua Brasileira de Sinais, para possibilitar a comunicação na Unidade Escolar. A necessidade de aprender Libras também existia por parte das famílias dos(as) estudantes surdos(as), pois a grande maioria não conhecia a língua materna de seus(as) filhos(as) e a comunicação nos lares dos mesmos acontecia basicamente com a utilização de gestos caseiros. Para que a alfabetização da criança surda na L1 - a Libras - sua língua materna, acontecesse com mais eficiência e rapidez era essencial a propagação desta entre as famílias e profissionais da Escola Polo.

Para tal propósito, a Secretaria Municipal de Educação deu início ao Curso de Libras Básico, ofertado gratuitamente aos profissionais da escola, aos familiares de surdos, aos(as) estudantes surdos(as), e, caso houvesse disponibilidade de vagas para a comunidade em geral. O curso acontecia no período noturno, uma vez por semana, sendo ministrado por uma professora bilíngue ouvinte, fluente em Libras, e, por uma instrutora de Libras surda, ambas devidamente habilitadas.

Cabe destacar aqui, que grande maioria dos(as) profissionais da unidade de ensino se propuseram a participarem do curso entendendo a necessidade de aprender



noções básicas de Libras para comunicarem-se com os(as) estudantes surdos(as), mesmo tendo a disposição os(as) professores(as) bilíngues para realizar essa mediação.

4.3.6 Reforma da escola

Até o ano de 2017 a EMEBPS Prof^a Maria de Lourdes Carneiro, ofertava ensino para as modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, todavia com a implementação da Escola Polo de Surdos, percebeu-se a necessidade de ampliar esse atendimento caso contrário, os(as) estudantes seriam atendidos(as) com oferta de ensino bilíngue apenas da educação infantil até o quinto ano e quando fossem para o sexto ano, nos anos finais, voltariam para seus bairros e respectivas escolas, sendo novamente segregados sem interação com outros(as) surdos(as) e privados(as) do ambiente e do ensino todo pensado para atendê-los(as), como foi ofertado até o quinto ano, isso não fazia sentido.

A situação exigiu então, mais uma ação administrativa/financeira da Secretaria Municipal de Educação que se comprometeu a ampliar a estrutura física da escola, construindo novas salas e possibilitando a implementação dos anos finais na unidade de ensino. Situação essa que deixou tanto as famílias, quanto a gestão da escola e os(as) professores(as) mais seguros e confiantes em apostar no projeto. As obras foram realizadas em 2018 e no ano de 2019 iniciou-se o Ensino Fundamental II na escola.

4.3.7 Sinal audiovisual

Inúmeras adaptações foram realizadas na escola para melhor receber, atender e ensinar os(as) estudantes(as) surdos(as), uma que merece destaque nessa lista de adequações refere-se a instalação de um sinal luminoso, que fica localizado à frente de todas as salas de aula e também nos ambientes externos da escola (banheiros, quadra, pátio, cozinha).

Pensando em garantir a autonomia dos(as) estudantes surdos(as) nas trocas de tempos, intervalo, início e final das aulas, foi pensado na instalação de um sinal luminoso, assim, cada vez que soa o sinal sonoro simultaneamente há o sinal luminoso,



permitindo que os(as) estudantes conseguissem se orientar e se organizar quanto a rotina escolar do mesmo modo que os(as) ouvintes.

Como podemos aferir o ano de 2018, ano da implementação da Escola Polo de Surdos, caracterizou-se como um período de muito trabalho e muitas mudanças. O projeto foi regulamentado em 2019 pela Resolução nº 030 de 20 de agosto de 2019 que contou em sua construção com a participação de profissionais da escola, fixando normas para seu funcionamento e dando outras providências. A resolução destaca em seu artigo nono:

[...] A Rede Municipal de Educação de Criciúma reconhece o direito dos estudantes com deficiência auditiva e surdez à educação. Para efetivar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurará sistema educacional inclusivo, mais precisamente escola com proposta bilíngue a todos os estudantes com surdez em todos os níveis ofertados pela Rede, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida escolar municipal [...] (Criciúma, 2019).

Para assegurar a oferta do sistema inclusivo para os(as) estudantes surdos(as) conforme sugere a resolução, ações pedagógicas e administrativas mencionadas anteriormente e que já aconteciam na escola, foram continuadas e intensificadas nos anos subsequentes. Com isso, a Escola Polo de Surdos do município de Criciúma, passou a ter ainda mais visibilidade e relevância no cenário educacional e comunitário do município e região.

O que a poucos anos simbolizava um sonho, um projeto, tornou-se realidade, e, com a concretização da Escola Polo, a resolução não era mais suficiente para garantir legalmente a continuidade da mesma. Então em 2022, no quarto ano de funcionamento da Escola Polo de Surdos foi sancionada a Lei Municipal nº 8.187, de 24 de agosto de 2022, que institui a Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos Professora Maria de Lourdes Carneiro (EMEBPS), e que, entre outras providências, destaca nos artigos sexto e sétimo importantes ações para continuidade do trabalho realizado:

[...] Art. 6º Caberá à Secretaria Municipal de Educação - SME promover a formação continuada aos profissionais da educação lotados nesta Escola, e ainda, aos familiares dos alunos, que necessitarem de cursos de Libras e afins, com o objetivo de promover a evolução da Pessoa com deficiência, os quais serão disponibilizados preferencialmente em período noturno [...] Art. 7º Com o objetivo de um bom funcionamento, a Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos (EMEBPS) contará com os seguintes profissionais: I - professores regentes de classe; II - professores bilíngues para o exercício da língua portuguesa e Libras no ensino regular; III - professores Instrutores surdos para o ensino de Libras; IV - professores intérpretes para o exercício da interpretação nas salas de aula de Ensino Regular. V - Professor do Atendimento Educacional



Especializado - AEE com domínio em LIBRAS [...] (Criciúma, 2022).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o projeto da escola Polo de Surdos no Município de Criciúma tem sido uma realidade de sucesso desde que foi implementado, a partir de então, resguardados pela lei, os envolvidos acreditam que a tendência é melhorar a cada ano lapidando as ações em prol de estreitar os laços entre comunidade surda e ouvinte, promovendo uma interação e troca que favorecem e potencializam a aprendizagem de todos(as).

Outro documento que garante as ações e estratégias para garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para os(as) surdos(as) e todos(as) os(as) estudantes da unidade é o P.P.P (Projeto Político Pedagógico) da EMEBPS Professora Maria de Lourdes Carneiro, documento que norteia o funcionamento da escola e estabelece metas pedagógicas, administrativas e financeiras a serem atingidas por todos(as) os(as) envolvidos(as) na trama educacional em questão.

Atualmente a escola segue oferecendo aos(as) estudantes surdos(as) o ensino regular numa proposta bilíngue, sendo a Libras, considerada a primeira língua e a Língua portuguesa como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita, com aulas traduzidas, flexibilizadas em relação ao currículo e adaptadas em Libras, objetivando levar o(a) estudante a alcançar competência de escrita. Os(as) estudantes surdos(as) relacionam-se diariamente com seus pares e com professores(as) com fluência na língua para construir sua identidade surda, além de trocarem conhecimento em relação à língua com os demais estudantes e profissionais da escola.

Da educação infantil ao nono ano, estão sendo atendidos em 2024, 29 estudantes com surdez e/ou deficiência auditiva na escola Polo de Surdos, para isso, os(as) professores(as) que atuam na unidade de ensino dedicam-se também à realização de estudos e pesquisas sobre sua prática pedagógica, à elaboração de materiais adaptados disseminando conhecimentos e práticas na sala de aula, sempre com a orientação da instrutora surda e professora do AEE.

A professora do AEE realiza a função de orientar os(as) professores(as), funcionários(as) e monitores(as) frente ao atendimento e ensino dos(as) estudantes surdos(as) em relação à proposta pedagógica do município, auxiliando na flexibilização de currículo, na adaptação de atividades e na avaliação descritiva de cada estudante de acordo com suas necessidade educativas específicas e suas potencialidades. Auxilia



ainda, na quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas para diminuir a distância entre a cultura surda e ouvinte, e juntamente com os(as) professores(as) bilíngues e instrutor(a) surdo(a) contribui para o ensino de Libras para surdos(as) e ouvintes.

A equipe gestora também é responsável pela coordenação das ações didáticas, pedagógicas e administrativas que acontecem na escola, garantindo que os(as) professores(as) desempenhem da melhor maneira o processo de ensino, alcançando o sucesso dos estudantes; realizando planejamentos e investindo em recursos e materiais didáticos de qualidade.

No cotidiano da escola, tudo é pensado para promover o ensino de Libras e a aprendizagem e inclusão dos(as) estudantes surdos(as), há histórias e literaturas adaptadas, teatro, música entre outros elementos que permitem a valorização da língua de sinais; assim como a acessibilidade visual nos comunicados e placas, uso das tecnologias assistivas, adequação de todos os ambientes da escola, tudo isso visando favorecer a comunicação e convivência entre pessoas surdas e ouvintes.

Por conseguinte, o reconhecimento da cultura surda através da difusão da língua de sinais é uma das principais características da Escola Polo. Na instituição entende-se que o contato da criança/estudante com a Libras e com a cultura surda é essencial para o desenvolvimento da Identidade Surda.

Devido a todas essas ações e por sua trajetória admirável, a EMEBPS Prof^a Maria de Lourdes Carneiro conquistou espaço e destaque como escola inclusiva, tornando-se referência para outras escolas e modelo para outros municípios.

4.4 A Influência da Pandemia COVID-19 na aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as) da rede pública de ensino do município de Criciúma/SC

As vidas de todos os habitantes do planeta foram diretamente modificadas e prejudicadas durante o período pandêmico da Covid-19²⁰. Empregos foram perdidos, vidas foram ceifadas, convívio social foi cerceado, famílias foram desestabilizadas,

²⁰ A **pandemia de COVID-19**, também conhecida como **pandemia de coronavírus**, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Até 9 de junho de 2024, conforme a OMS, 775 615 722 casos foram confirmados em 231 países e territórios, com 7 051 323 mortes atribuídas à doença, tornando-se a quinta mais mortal da história. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19 Acesso em: 25 mai. 2024



empresas tiveram que se reestruturar ou até abrir falência, pessoas tiveram a saúde afetada e muitas sofrem algum tipo de consequência até hoje.

É sabido que tratou-se de um momento deveras sofrido e enredado para toda a sociedade, independente de crença, etnia, gênero, classe social, pois ameaçava o que todos precisamos, a saúde. Diante desse contexto, as pessoas com deficiência destacam-se ainda mais como um grupo de risco, pois vinculada à suas comorbidades, a ameaça da doença deixou-as mais vulneráveis.

Sabemos que só após a década de 60, um passado recente, as pessoas com deficiência passaram a ter visibilidade social e políticas públicas voltadas a sua assistência e educação adequadas.

Segundo Saldanha *et al* (2021), nesta mesma década, à luz das ciências sociais, emerge uma abordagem sociopolítica da deficiência, entendida como um produto das sociedades modernas, fundamentada no modelo social, acontece aqui uma mudança de perspectiva, a deficiência deixa de ser estudada apenas no ponto de vista médico, propõe-se a partir de então, que a deficiência seja analisada de forma mais ampla, considerando aspectos sociais, regionais, financeiros, pessoais, profissionais, educacionais, entre outros. Nesse cenário, as pessoas com deficiência, passam a ser prejudicadas em seus direitos de acesso às políticas públicas, dificultando ainda mais vidas.

Em um país no qual atendimentos já são insuficientes e/ou ineficientes em relação à saúde, educação, assistência social, automaticamente, com uma pandemia, essa situação é potencializada, acarretando ainda mais negligência e desinformação para esse público. Tendo sido o período da Pandemia carregado de desafio e incertezas para todos, e, potencialmente agravado para pessoas com deficiência, entende-se que as pessoas com surdez tiveram inúmeras dificuldades de adaptação e enfrentamento nesse período.

Deslocando esse enquadramento para a realidade dos surdos do município de Criciúma, percebeu-se o desafio dos surdos frente ao acesso a informações, protocolos, orientações sobre a doença, seus cuidados e o período de isolamento com as devidas traduções na Língua Brasileira de Sinais para que fosse possível o entendimento dos mesmos.



Conforme esperado, esse cenário, propagou-se no setor educacional, acarretando, em um curto período de tempo, drásticas mudanças e adaptações nos sistemas de ensino em todo o Mundo, fazendo com que o Brasil sofresse para planejar, decidir e implementar as mudanças necessárias para dar continuidade aos estudos de crianças, jovens e adultos.

Em nosso país a solução adaptada pela maioria das redes de ensino foi a educação remota, com uso das tecnologias como celular e computadores. A partir de então, uma luta contra o tempo foi travada para colocar em prática o ensino remoto, situação essa que trouxe à tona muitas outras dificuldades sociais econômicas e culturais, pois vivemos nos dias de hoje, ainda com muitos brasileiros sem o pleno acesso a tais tecnologias.

Na rede municipal de ensino de Criciúma não foi diferente, muitos entraves se revelaram entre o querer ensinar remotamente e o conseguir chegar a todas os estudantes e suas famílias, entre eles: a falta de conhecimentos de alguns docentes em utilizar as tecnologias na elaboração de suas aulas, a falta de acesso tanto de professores quanto da população em geral e estudantes a planos de internet de qualidade e velocidade adequados à esse uso, o engessamento das possibilidades estratégicas de ensino que ficaram restritas ao virtual, a falta de contato pessoas para interação e diálogo, entre outros.

Uma vez vencidos esses obstáculos, com o esforço de todos os envolvidos, foi dado seguimento ao ensino público municipal da seguinte forma: os estudantes com acesso à internet, foram inseridos em turmas online, nas quais semanalmente acessaram conteúdos e atividades dos diferentes componentes curriculares, e tinham em data hora marcada, aulas via teleconferências, nas quais tiravam suas dúvidas em tempo real com seus professores. Para a minoria que não conseguiu acesso online, foram disponibilizadas quinzenalmente apostilas impressas, as quais eram retiradas na escola e devolvidas depois de determinado período para correção.

Especificamente, em relação aos estudantes surdos, matriculados na rede municipal nesse período, foram adotadas as mesmas ações citadas aqui, porém, o desafio, não era apenas garantir que o conteúdo e as atividades chegassem aos estudantes, mas garantir um acesso pleno, com entendimento e aprendizagem. para tanto, elaboradas atividades com as devidas adaptações na Língua Brasileira de Sinais



e disponibilizados vídeos dos conteúdos com explicações simultâneas a em Libras, além das disponibilidade dos professores bilíngues que ficavam de plantão para tirar as dúvidas e realizar explicações via chamadas de vídeo. Muito foi feito no sentido de quebrar as barreiras da educação, no entanto, ainda hoje são notórios os prejuízos que o período pandêmico acarretou no ensino dos estudantes com surdez.

Muito se fala nas barreiras da educação inclusiva e quão desafiador é mudar os paradigmas em relação a inclusão de pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade reconhecendo-os enquanto seres autônomos e emancipados, garantido-lhes uma educação equânime e de qualidade. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma discussão à luz dos teóricos estudados em paralelo ao trabalho científico de outros pesquisadores acerca da educação inclusiva e educação de surdos.

5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CATALOGADOS DA PESQUISA EM TORNO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO DO(A) ESTUDANTE SURDO(A)

Neste último capítulo efetuaremos a apreciação de oito textos científicos selecionados em nossa trajetória metodológica e que correlacionam-se com a temática do processo de escolarização dos(as) surdos(as). Cada artigo averiguado segue uma abordagem distinta, vertendo-se para as diferentes perspectivas sobre a acessibilidade, inclusão e aprendizagem das crianças, jovens e adultos(as) surdos(as). A análise de conteúdos, é um dos pilares do trabalho científico e de acordo com Bardin (2016), será aplicada para identificar categorias temáticas comuns e divergentes entre os textos, com o intuito de extrair padrões, recorrências e significados implícitos. Trilhando essa linha de raciocínio, realizaremos uma análise dialética entre as principais ideias de cada autor(a) dos textos apresentados e os dados dessa pesquisa, objetivando validar a pertinência da temática aqui abordada.

Ao analisarmos o texto “Desafios da Escola Municipal X de Criciúma/SC para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, escrito por Figueredo e Aguiar (2020), percebemos que o artigo tem grande relevância e coerência em relação a esta pesquisa, pois também é baseado



em dados de uma escola da rede municipal de Criciúma/SC. Para o delineamento do artigo, as autoras aplicaram um questionário semiestruturado a cinco docentes da escola supramencionada. Ao realizar a análise dos dados obtidos na entrevista as autoras puderam constatar que as práticas e posturas inclusivas na escola ainda encontram-se em processo de consolidação, e que, apesar da legislação vigente garantir uma série de direitos e equidade de oportunidades, ainda são muitos os desafios a serem superados para a tão almejada inclusão realmente acontecer.

Com base nas respostas dos(as) docentes respondentes, as autoras perceberam que, para os(as) docentes, a orientação e apoio por parte da equipe gestora da escola é satisfatória, porém insuficiente, uma vez que esse movimento deveria acontecer do macro para o micro e não ao contrário, a escola por si só, não dá conta de resolver todas as questões que atravancam o processo de inclusão. Constataram que os(as) mesmos(as) se sentem angustiados(as) em relação à essa missão, uma vez que percebem-se em meio há muitos afazeres, desafios, prazos, cobranças e nem sempre recebem o suporte, apoio, formação e companheirismo necessários por parte da secretaria de educação do município. Em complemento a isso, citamos as pesquisadoras quando asseveram que:

[...] É inquestionável que o professor enquanto ensina, aprende. Torna-se imprescindível romper com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é detentor de todo o conhecimento e trabalha como se todas as suas turmas fossem homogêneas e o estudante mero receptor. Quebrando velhos hábitos e desprendendo-se de modelos tecnicistas, apresenta-se a estratégia de ensino e aprendizagem dialógica, em que os estudantes se desenvolvem por meio da conversação e interação entre seus pares e a mediação do professor. Pode-se entender a mediação como uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos em pauta [...] (Figueredo e Aguiar, 2020, p. 9).

Em sintonia com tais apontamentos das autoras, que destacam a importância da protagonismo docente no processo inclusivo, destacamos no quarto capítulo desta pesquisa todo o funcionamento e organização pedagógico/administrativo da Escola Polo de Surdos, e, em específico, gostaríamos de recorrer ao subitem “âmbito municipal” que descreve as práticas da EMEBPS Professora Maria de Lourdes Carneiro.

Em relação ao professor, ao seu preparo, à sua orientação, a escola oferece suporte de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entre outras atribuições, a mesma atua na orientação dos(as) docentes quanto às adaptações de



currículo e adaptações em Libras para os(as) estudantes do ensino regular com surdez e demais deficiências, quanto à delineamento dos planos de ensino adaptados quanto à elaboração dos pareceres avaliativos descritivos destes(as) estudantes e quanto a quaisquer outras orientações das atitudes adequadas, acolhimento, interação e inclusão dos(as) estudantes e suas famílias.

O suporte oferecido pela Escola Polo aos(as) professores(as) pela professora do AEE, estende-se também à equipe gestora, que está sempre disposta a tirar dúvidas, promover reuniões, fornecer informações, prestar esclarecimentos e todo tipo de suporte no qual os(as) professores(as) venham solicitar e que, obviamente, possam ser sanados no âmbito escolar. Por esses fatores deduzimos que, tanto os(as) docentes entrevistados(as) pelas autoras do artigo, quanto os da Escola Polo de Surdos sentem-se bem assessorados(as) nas escolas. Porém precisa-se muito melhorar, nos âmbitos municipais e federais, no sentido de aplicação de recursos, investimento profissional e material, infra-estrutura e superação de muitos outros enfrentamentos para que os(as) professores(as) possam efetivamente sentirem-se seguros(as) e atores(as) principais na trama educacional inclusiva.

Já as autoras Camilo e Cardoso (2020) apresentam no texto “A trajetória histórica da educação de integrantes de uma comunidade surda do sul de Santa Catarina”, o resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, aplicada em nove sujeitos(as) da comunidade surda de Criciúma/SC. No decorrer das entrevistas surgiu o interesse da pesquisadora em saber como atualmente, acontece a educação de surdos(as) no município, para isso visitou a EMEBPS Professora Maria de Lourdes Carneiro, referência em educação de surdos em Criciúma.

Durante a visita à escola, as pesquisadoras puderam perceber que diferente dos resultados de sua pesquisa, a instituição é um exemplo da mudança necessária rumo ao sucesso na educação de surdos(as), pois conta com professores(as) bilíngues e intérpretes de Libras e desenvolve projetos de inclusão e conteúdos adaptados para atender essa clientela. Posto isso, os resultados da pesquisa das autoras expõem uma realidade não tão distante que comprova por meio da análise da trajetória histórica educacional dos(as) surdos(as) adultos(as) entrevistados(as), partícipes da comunidade surda, que na grande maioria dos casos, a educação dos mesmos foi pautada na prática



da oralização e leitura labial, considerando apenas a visão clínica de surdez, que tem levado os(as) surdos(as) a medicalização, e, conseqüentemente a evasão escolar.

A prática presenciada por Camilo e Cardoso (2020) na Escola Polo de Surdos do município de Criciúma/SC está correlacionada e combinada com o formato de educação bilíngue que citamos no capítulo terceiro desta pesquisa, no qual apresentamos o bilinguismo como alternativa atual de ensino dos(as) surdos(as), onde se adota o português como segunda língua e língua escrita; favorecendo que a pessoa surda adquira a capacidade de se comunicar em duas ou mais línguas.

Assim, a proposta bilíngue no processo de aprendizagem dos(as) surdos(as) visa tornar no contexto escolar, as duas línguas acessíveis aos(as) estudantes. Podemos afirmar que uma prática pedagógica bilíngue busca respeitar e valorizar a Libras como base para os aprendizados das habilidades e competências, de modo que professores(as) e estudantes surdos(as) poderão utilizá-la em todas as circunstâncias, construindo um ambiente propício para sua aprendizagem e uma participação efetiva na escola.

Para elucidar o caminho percorrido pelas autoras, cita-se um trecho da pesquisa, expondo o contexto no qual foi realizada:

[...] Dos entrevistados, a maioria é composta por indivíduos com surdez severa bilateral, 3 são homens, 4 são mulheres e há 2 crianças. Os homens estavam na faixa etária de 40 a 58 anos, as mulheres entre 42 a 48 anos de idade e as crianças, uma com 4 e outra com 8 anos de idade. Os surdos entrevistados foram submetidos a procedimentos e metodologias na trajetória educacional, marcada pela visão clínica da surdez, uso de aparelho auditivo, treinamento de oralização, com o acompanhamento fonoaudioterápico, bem como a falta de acessibilidade na escola, sem intérpretes e professores bilíngues. Os entrevistados adultos mencionam que, nas escolas que estudaram sofriram bullying e outros tipos de exclusão. Por não saberem a língua de sinais, não compreendiam o que as professoras falavam e não entendiam os conteúdos das disciplinas; conseqüentemente, não completaram ou desistiram de estudar nos primeiros anos do ensino fundamental [...] (Camilo e Cardoso, 2020, p.182) .

Ao longo das entrevistas realizadas com o público acima especificado e seus familiares, as autoras perceberam que, em relação aos(as) surdos(as) adultos(as), a trajetória histórica escolar acarretou conseqüências desastrosas até hoje, tais impactos negativos do ensino inadequado, geraram na vida adulta destes(as) a dificuldade de comunicar-se nos diversos ambientes sociais, em ter autonomia para exercer a cidadania e usufruir dos direitos e a dependência de terceiros para poder resolver várias questões de sua vida. Na maioria dos casos, foi constatado na pesquisa das autoras em



questão, que quando crianças, esses(as) surdos(as) estudaram em escolas sem a oferta de intérpretes ou professores(as) bilíngues, com ensino baseado na cultura ouvinte, na qual a comunicação era baseada na oralização e leitura labial e, como consequência, gerava a exclusão e evasão escolar, pois, “o surdo, imerso no mundo de ouvintes e aprendizagem baseada em sons, não conseguia formular conceitos e ficava sem entender ou participar de qualquer atividade educativa” (Camilo e Cardoso, 2020).

Como já mencionado anteriormente, nosso terceiro capítulo discorre acerca do processo de escolarização dos sujeitos surdos, citamos as metodologias mais comuns aplicadas em escolas de ensino regular e de ensino especial para a alfabetização dos(as) surdos(as), dentre essas práticas cita-se o oralismo, prática esta, que compatibiliza-se com o modelo de educação vivido pelos(as) surdos(as) entrevistados(as) por Camilo e Cardoso (2020). Apontamos que esta metodologia baseia-se no treinamento de audição, de fala e da leitura labial, tentando desenvolver a fala dos(as) surdos(as) através do aproveitamento de seus resíduos auditivos, desse modo utiliza-se estratégias pedagógicas semelhantes a terapias vocais e as salas de aula mais parecem locais de tratamento clínico. Sabemos que os(as) estudantes surdos(as) eram obrigados(as) a sentarem sobre as mãos ou as tinham amarradas para que assim pudessem ser oralizados(as) e proibidos de usar a Libras.

Assim como constataram as autoras do artigo acima citado, essa pesquisa pactua da ideia de que a metodologia oralista é um retrocesso na educação dos(as) surdos(as), pois não atingiu resultados satisfatórios. Os(as) surdos(as) só aprenderam a falar algumas palavras de forma mecânica, sem ao menos a compreensão do seu significado, sendo impedidos(as) de aprender sua língua materna, a Libras, em idade escolar, e, perdendo assim, a possibilidade de ganhos na internalização de conceitos, aprendizagem de mundo, interação e construção da sua verdadeira identidade.

No artigo “Reflexões sobre a educação inclusiva de alunos surdos”, Júnior e Bento (2020) trazem a reflexão em torno de uma educação que considere os diversos saberes e a convivência entre as diferenças para a valorização e respeito das mesmas. Os autores defendem, que, a escola é espaço privilegiado e com a diversidade de sua clientela caracteriza-se como ambiente perfeito para o desenhar de um cenário inclusivo, uma vez que, por meio do convívio com o diverso, carece-se preparar os(as)



estudantes para serem capazes de lidar tanto com as limitações, quanto com as potencialidades de cada indivíduo.

No segundo capítulo desta pesquisa ao tratarmos da conceitualização e contextualização da educação inclusiva, apresentamos o pressuposto de que a mesma deve contribuir com a oferta de uma educação de qualidade para todos(as), não limitando-se ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, mas acolhendo a todos(as) independentemente das suas condições físicas, psicológicas, sociais e culturais. Entendemos que para isso, no caso dos(as) estudantes surdos(as), a principal estratégia pedagógica para garantir a oferta de ensino inclusivo, refere-se ao ensino da Libras como primeira língua e Língua portuguesa como segunda língua, ou seja, o ensino bilíngue.

Para Júnior e Bento (2020), a falta de recursos pedagógicos, profissionais despreparados(as) e escolas desestruturadas são fatores dificultadores, e, muitas vezes, impeditivos para que a educação inclusiva de fato aconteça, promovendo em alguns casos, uma falsa inclusão. Sinalizam que os(as) estudantes surdos(as) são diretamente prejudicados(as) por esses fatores, sofrendo consequências em sua convivência no ambiente escolar e na aprendizagem.

Em cinesia à colocação dos autores, o relato que mostra o desdobramento da escola estadual polo de surdos do estado de Santa Catarina, concerne de acordo com essa realidade, comprovando que apesar das boas intenções e do cumprimento das leis, nem sempre o(a) estudante com deficiência, nesse caso especificamente, com surdez, têm sua aprendizagem garantida pelo fato de estarem inseridos no ambiente escolar.

O relato da escola polo de surdos estadual que é apresentado no quarto capítulo desta investigação documental, mostra que a mesma objetivava oferecer aos(as) estudantes surdos(as) uma escolarização em um ambiente bilíngue que oferecesse o ensino da língua de sinais como língua materna e o ensino da Língua portuguesa na modalidade escrita, a fim de proporcionar a aprendizagem e o enaltecimento da identidade surda dos(as) estudantes.

Porém, apesar da boa vontade dos(as) envolvidos(as) na execução do projeto, nem tudo saiu como planejado, com o tempo foi-se percebendo que os(as) professores(as) intérpretes foram colocados(as) dentro de uma sala com surdos(as) e



ouvintes sem terem claras suas atribuições. Percebeu-se entraves relacionados à comunicação, à relação entre profissionais, à falta de estudo e coletividade por parte do corpo docente e a falha na coordenação e organização das práticas pedagógicas. Tal despreparo por parte dos(as) profissionais e desorganização por parte da gestão pedagógica da escola, contribuíram para a falsa inclusão, conforme mencionam Júnior e Bento (2020), pois ao invés de promover a aprendizagem e reconhecer e valorizar a identidade surda, acabaram favorecendo a segregação desses(as) estudantes dentro do espaço escolar.

Ao ponderarmos o texto “Análise da interação dos alunos surdos em Criciúma/SC: perspectiva na pedagogia”, escrito por Valsechi (2021), observa-se que a autora apresenta a língua de sinais como fator de extrema importância para o desenvolvimento de uma identidade pessoal surda. Por sermos seres sociais, nossa aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente ligados a interação, a comunicação e a identidade do nosso grupo social, entendendo assim a alfabetização não apenas como aquisição de uma língua, mas como fator favorecedor do contato com nossas crenças e dos conhecimentos comuns a nossa sociedade.

Ao tratar sobre o processo de escolarização dos(as) surdos(as) em seu capítulo terceiro essa pesquisa apresenta-se em conformidade com a ideia inicial de Valsechi (2021), pois destaca que o(a) surdo(a) difere do(a) ouvinte, por possuir uma cultura própria e necessitar de uma língua diferente para comunicar-se na sociedade, desse modo desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. De acordo com a autora, por ser privado(a) da audição, o(a) estudante surdo(a) registra visualmente os sentimentos na expressão humana. Nossa abordagem concorda com a autora, no sentido de que muitas vezes por falta de conhecimentos, as pessoas ouvintes, se opõem à construção da cultura surda, vendo o(a) surdo(a) através de um estereótipo que distorce e confunde a identidade do mesmo.

Diante desse pressuposto, podemos afirmar que, a construção da identidade da pessoa surda é influenciada por diversos fatores como família, região onde mora, contato com comunidades surdas, entre outros. Os(as) surdos(as) têm muitas características em comum e abrangem também experiências sociais, assim, cultura é um apanhado de comportamentos específicos de um grupo de pessoas com sua própria língua, valores, regras de convivência e tradições, as quais compartilham entre si e se



organizam mutuamente em relação aos objetivos comuns do grupo e responsabilidades de cada um(a).

Valsechi (2021) constata que a inclusão de estudantes surdos(as) vem acontecendo gradativamente nas escolas, justamente por se tratar de uma tarefa necessária. No tocante, segundo a autora, a escola inclusiva será realidade quando professores(as), estudantes ouvintes e surdos(as) e toda a sociedade estiverem interagindo entre si, aliados no processo ensino-aprendizagem, trabalhando juntos e com o objetivo em comum de promover uma educação mais humana. Com base nas informações obtidas em sua pesquisa de campo em escolas que atendem surdos(as) no município de Criciúma, a autora pactua da certeza de que:

[...] infelizmente ainda não alcançou todos os objetivos como instrumento para garantir a qualidade do conhecimento. Um dos problemas é a falta de preparo dos professores para trabalhar as diversidades existentes em sala de aula, pois as metodologias utilizadas não proporcionam suporte adequado para que os educandos consigam entender e elaborar o seu próprio conhecimento. Percebe-se também que as necessidades linguísticas e cognitivas dos educandos surdos estão aos poucos sendo inseridas no seu cotidiano e, através da língua de sinais – Libras, é possível uma melhor compreensão também da língua portuguesa como segunda língua. Mas, faz-se necessária uma mudança de paradigma: a escola e o professor precisam preparar-se para atender as diferenças das pessoas surdas, e o seu direito linguístico [...] (Valsechi, 2021, p. 20).

Dito isto, e sabendo que os sujeitos inseridos na realidade da surdez apresentam identidades heterogêneas, esbarramos na complexidade desse processo de inclusão, e, entendemos que para garantir o sucesso deste, tanto profissionais da educação, quanto as pessoas ouvintes precisam conhecer, respeitar e preservar a cultura e identidade surda, ao invés de tentar moldá-la ou submetê-la à cultura ouvinte.

Para aclarar isso, explicamos ainda em nosso capítulo terceiro, que a Língua brasileira de sinais, Libras, é considerada e legalmente reconhecida como a língua materna dos(as) surdos(as), ou seja, sua primeira língua, o que lhes garante que a Língua portuguesa ocupe um lugar secundário na sua formação acadêmica, já que é considerada como uma segunda língua para os(as) surdos(as). Possivelmente, a dificuldade de entendimento dessa questão seja um dos fatores agravantes para o insucesso do processo inclusivo dos(as) estudantes surdos(as). Valsechi (2021)

O capítulo quarto desta pesquisa, vem ao encontro de Barros (2022), em seu texto “Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade”, no que tange a análise das leis como tentativa de



verificação da aplicação das mesmas e de realizar um contraponto entre o que as mesmas sugerem e o que a realidade escolar reproduz.

Barros (2022), cita a Lei nº 14.191/21, que insere a educação bilíngue de surdos(as) na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente da Educação Especial. Explica que tal medida deve aplicar-se tanto em escolas bilíngues de surdos(as), classes bilíngues de surdos(as), escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos(as), adequando-se assim a diferentes contextos educativos encontrados nas escolas brasileiras, e beneficiando todos(as) os(as) estudantes surdos(as) matriculados(as) nas instituições de ensino do Brasil.

Ainda de acordo com Barros (2022), existe uma discrepância entre o que é determinado por lei e o que efetivamente acontece na prática. Tal fato é uma realidade preocupante, nos levando a refletir mais uma vez em torno do ciclo vicioso da educação brasileira que mostra-se ineficiente, mantendo estudantes surdos(as) marginalizados(as), e os(as) professores(as), bem como toda a comunidade escolar, em grande parte, despreparados(as) para atuar adequadamente no processo de aprendizagem.

Em nosso trabalho, defendemos que muito se avançou em relação aos marcos normativos que buscam garantir a inclusão efetiva dos sujeitos surdos, porém compactuamos da abordagem de Barros (2022), pois é inegável que ainda existem muitos desafios a serem superados, sejam eles estruturais ou atitudinais para que a prática reflita a teoria. Eis o objetivo mais desafiador da educação inclusiva.

No artigo “A política de educação de surdos do estado de Santa Catarina”, escrito por Gasparin (2022), nota-se que a mesma destaca que a aplicabilidade das políticas da educação de surdos(as) no estado de Santa Catarina necessita de uma dimensão intercultural e conseqüentemente inclusiva, reconhecendo a Libras como a língua materna do(a) surdo(a). Analisando a legislação do estado de Santa Catarina a autora destaca:

[...]está determinada na política, a existência das Salas de Recursos nas escolas, tal que ali seja realizado trabalho com os estudantes surdos, principalmente quando não há turmas com ensino em Libras, mesmo nas escolas-polo. Estas salas, nas condições determinadas e foco do trabalho no desenvolvimento do estudante e de seu conhecimento da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, uma vez que elas são as bases de sua forma de interagir com o mundo e acessá-lo, respeitando, obviamente, a Libras como a primeira língua, língua materna, do sujeito surdo [...] (Gasparin, 2022).



Referente a determinação apontada por Gasparin (2022), podemos correlacionar também com o capítulo quatro desta pesquisa, no qual descrevemos o funcionamento da Escola Polo de Surdos de Criciúma/SC. Podemos observar pois, que a instituição atende a essa exigência legal, de modo que entre as ações concretas aplicadas para a implementação da escola polo, destacam-se a contratação de professores(as) bilíngues, a contratação de instrutor(a) surdo(a) e a contratação de professor(a) de AEE com domínio de Libras.

Partilhamos da premissa defendida pela autora, descrevendo em nossa pesquisa a valia desses(as) profissionais para a inclusão dos(as) surdos(as) no ambiente escolar, uma vez que, os(as) professores(as) bilíngues, como já destacado anteriormente, além da tradução e interpretação para a língua de sinais, corroboram junto aos(as) professores(as) dos componentes curriculares realizando as adaptações curriculares para estudantes surdos(as) não alfabetizados(as) e acessibilidade dos conteúdos e atividades em Libras. Complementando esse trabalho, o(a) instrutor(a) surdo(a) atua como um(a) agente transformador, que por ser surdo(a), acaba legitimando a identidade surda, assim, torna-se uma referência de profissional, adulto/pessoa surdo(a), habilitado(a), formado(a), uma inspiração, para essas crianças que se espelham no(a) mesmo(a) vislumbrando possibilidades de futuro e aprendizagem.

Finalmente, e não menos importante, o(a) professor(a) de AEE com domínio de Libras, atua diretamente nas ações de informação e conscientização de todos(as) estudantes frente ao acolhimento, interação e inclusão dos(as) colegas surdos(as) e no atendimento aos estudantes surdos(as) no contraturno na sala de recursos em parceria com o(a) instrutor(a) surdo(a).

Para Gasparin (2022), um outro aspecto excelente da política de educação de surdos no estado de Santa Catarina, é a contratação de intérpretes de Libras preferencialmente por áreas do conhecimento, como Códigos e Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, permitindo maior especialização quanto ao vocabulário e conhecimento por parte do(a) profissional para sua prática, situação esta que segundo ela, ainda não é uma constante no cenário escolar. Nesta pesquisa também não encontrou-se este tipo de suporte bilíngue.

Por fim, a autora sinaliza sobre a necessidade de haver profissionais surdos(as) e ouvintes bilíngues no quadro administrativo da escola para possibilitar a comunicação



com o(a) estudante surdo(a). Critério este que ficamos satisfeitos em destacar que na Escola Polo de Surdos, é cumprido. Dentre as ações citadas para a implementação da escola polo, destacou-se a oferta de curso gratuito de Libras para funcionários(as) da escola, podendo-se constatar que membros da equipe gestora e funcionários(as) da instituição realizam o curso e adquirem noções básicas da língua brasileira de sinais, que os permite ter uma comunicação básica com os(as) estudantes surdos(as) da escola, permitindo a estes(as) sentirem-se importantes e valorizados(as) ao perceberem sua língua sendo aprendida e praticada pelos(as) ouvintes da escola na qual estudam. Outro critério observado é que para atuar na EMEBPS. Professora Maria de Lourdes Carneiro é necessário que o(a) profissional tenha a formação mínima de 120 horas em Libras.

A autora Atamanczuk (2023) em seu artigo “A inclusão do aluno surdo no ensino regular: possibilidades de práticas pedagógicas”, vislumbra por meio de um estudo de caso, analisar o contexto de inclusão de um estudante surdo no ensino regular de uma escola pública municipal no interior do estado do Paraná e examinar as práticas e possibilidades pedagógicas desse cenário. A autora faz um delineado do panorama histórico referente aos modelos/conceitos de surdez/deficiência e às diferentes práticas pedagógicas adotadas para esse público. Entre as práticas referenciadas cita-se no artigo o oralismo, a comunicação total, o bilinguismo e a pedagogia surda, sendo essas duas as práticas mais exercidas em todo o país atualmente.

Ao definir o bilinguismo, Atamanczuk (2023) vem de encontro ao que já tratamos nesta pesquisa, pois coloca a Libras no centro da aprendizagem, como primeira língua, por meio da qual a(o) criança/estudante surdo(a) aprende a comunicar-se, a criar os conceitos gerais, para só então adotar a Língua portuguesa como segunda língua, a ser aprendida se possível oralmente mas principalmente no formato escrito. A mesma concordância com esta pesquisa é avistada em relação a definição de pedagogia surda. A autora defende que na pedagogia surda a criança com surdez deve ter aulas ministradas em Libras por professor(a) surdo(a) desde a Educação Infantil, logo, a presença do(a) professor(a) surdo(a) na instituição escolar é imprescindível. Acreditamos que para a prática exitosa, tanto do bilinguismo, quanto da pedagogia surda, é fundamental que se repense e se adeque as estratégias de ensino da Língua brasileira de sinais desde a Educação Infantil e que o processo de inclusão dos(as)



surdos(as) considere e respeite sempre a construção da identidade e da história cultural dos(as) surdos(as).

Com o objetivo de verificar o que ocorreu na educação de surdos(as) após 20 anos do reconhecimento da lei de Libras no Brasil, o artigo “A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos - (2002-2022)”, os autores Rocha e Pasion, analisaram as principais estatísticas brasileiras, buscando entender se houve uma real contribuição da lei para a acessibilidade das pessoas surdas nos espaços educacionais brasileiros e em quais proporções isso ocorreu. Os autores encontraram uma série de dados estatísticos e documentais para chegarem a conclusões respondentes ao que buscavam.

Como resultado identificaram avanços e descompassos como: a quantidade de matrículas dos(as) estudantes surdos(as) em instituições de ensino não corresponde ao número do crescimento dessa parcela da população; a Educação Superior demonstra uma crescente de matrículas, com destaque para os(as) estudantes surdos(as) e com deficiência auditiva; a porcentagem de estudantes surdos(as) matriculados(as) na Educação Básica não condiz com a porcentagem de estudantes de modo geral; para se alcançar um correto percentual, esses números teriam que crescer de forma significativa. Diante de tais conclusões os autores fazem uma reflexão sobre o cenário das pessoas com surdez no Brasil e as mudanças realizadas na educação desse grupo social.

Pactuamos com os autores no sentido de que nos últimos anos, e principalmente após a implementação da Lei nº 10.436/2002, a lei da Libras que foi um momento muito importante para a comunidade surda, muito se avançou em relação a acessibilidade e inclusão dos(as) estudantes surdos(as) nas escolas brasileiras, mas ainda existem descompassos e muitas barreiras a serem superadas.

É correto afirmar que ao longo dessa pesquisa percebemos que os avanços são a passos lentos, e, estão longe de reparar totalmente toda a defasagem e injustiça causada pela exclusão e segregação linguística sofrida pela comunidade surda ao longo de décadas, mas também é necessário reconhecer que todo e qualquer avanço, por menor que seja, é válido, é um passo importante para que a educação inclusiva alcance sua excelência.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, sobretudo no que diz respeito à acessibilidade e democratização do acesso ao conhecimento, as barreiras ainda são, para a maioria das pessoas com deficiência, intransponíveis. Não haverá inclusão de fato, se contarmos apenas com a dedicação e a boa vontade dos(as) professores(as) e funcionários(as) das escolas, ainda que estes(as) se desdobrem para que ela aconteça. É preciso que a infra-estrutura dos ambientes de ensino sejam coerentes com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a estes(as) estudantes, através do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos e no tocante às atitudes para recebê-los sem restrições, num meio ambiente atento às diferenças.

Em grande parte das redes educacionais do país, a maioria dos(as) profissionais acredita que o processo de inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de estudantes com deficiência ou altas habilidades na classe regular e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Conforme discorrido ao longo dessa pesquisa, a inclusão implica não só no envolvimento de toda a escola, mas, depende ainda, de uma trama de fatores, que, se não estiverem entrelaçados com destreza, refletirão negativamente no resultado do processo de escolarização dos(as) crianças/estudantes com deficiência.

O compromisso político, destaca-se como um desses fatores, visto que, se não existe uma estruturação clara das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, as dificuldades para que ela tenha as condições estruturais, materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação são inúmeras e absorvem grande parte do tempo e planejamento da gestão escolar. O problema é que quase sempre isso não acontece, infelizmente, muitas vezes a escola ainda caminha sozinha e se torna a única responsável pela inclusão dos(as) estudantes com deficiência. Sem o suporte necessário, a instituição fica engessada, impotente diante das demandas práticas para efetivação do processo inclusivo exitoso.

Foi constatado que ao longo da história, muito se evoluiu em relação ao conceito de deficiência e de inclusão, porém, pode-se verificar, que a barreira atitudinal imposta pela sociedade e pela família continua sendo uma condição influenciadora das práticas escolares. Em relação à sociedade, ainda não atingiu-se a total desmistificação em relação à deficiência, percebemos que a falta de informação de muitos cidadãos,



leva-os a propagar discursos e atitudes capacitistas.

Tão relevante quanto a ação da sociedade, temos a postura das famílias que impactam diretamente no decurso inclusivo. É imprescindível a participação da família na vida escolar dos(as) estudantes, estabelecendo uma parceria, de forma a auxiliar os(as) estudantes em seus estudos, tarefas escolares e fornecendo aos(as) estudantes os suportes que necessitam para complementar os estudos dos mesmos; como por exemplo administração das medicações, quando prescritas, a frequência nas terapias, etc.

Tais condições, desviam-se totalmente do controle da escola, mas entendemos que influenciam grandemente no processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência. Contudo, para analisar práticas escolares inclusivas de estudantes com deficiência, esta pesquisa considerou tais aspectos subjetivamente, para além deles, direcionar seu olhar para os processos pedagógicos aos quais a escola consegue conduzir e tem o mando de intervenção direta.

Dessa maneira, observou-se nesta pesquisa documental e no referencial teórico que a sustentou, que a inclusão só é possível mediante esforços coletivos, com a participação dos poderes públicos, sociedade civil organizada e agentes envolvidos no processo.

Diante das inquietações em torno da educação dos(as) surdos(as), esta dissertação teve como problema a seguinte pergunta: As práticas da rede municipal de Criciúma/SC garantem o êxito no processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as)? Tal problemática objetiva compreender como funcionam as práticas voltadas aos(as) estudantes surdos(as) verificando assim, se as mesmas garantem a qualidade do processo inclusivo.

Ambicionando encontrar a resposta para o questionamento, buscou-se compreender como funcionam as práticas voltadas aos(as) estudantes surdos(as). Nesse desenhar, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) matriculados(as) na Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC.

Visando atingir esse propósito, para melhor direcionar os trabalhos desta pesquisa, foram empreendidos quatro objetivos específicos. Ao serem executados de modo metódico e científico, os mesmos tornaram possível chegar de maneira pertinente às presentes considerações.



Como primeiro objetivo específico, fixou-se a tarefa de apresentar os aspectos conceituais e históricos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ao apresentarmos os paradigmas históricos em torno da maneira como as pessoas com deficiência foram tratadas pela sociedade, por suas famílias e pelo sistema educacional ao longo dos anos, certificamo-nos que estamos longe de reparar toda a iniquidade excedida historicamente para com esse público, que sofre até hoje as sequelas de tal tratamento infortúnio.

Por outro lado, tiramos de positivo a certeza de que muito se avançou em relação à humanização no tratamento das pessoas com deficiência, de que o próprio conceito de deficiência e a visão que se tem hoje em relação às potencialidades dos mesmos, deram um salto qualitativo. Ainda em relação ao primeiro objetivo específico, destacamos a importância da conceitualização dos termos e palavras chaves que foram utilizados ao longo deste estudo, cujo um entendimento que perpassasse o senso comum era imprescindível para o direcionamento correto dos dados da pesquisa e para o bom entendimento por parte do leitor.

Em segundo lugar, elegemos como objetivo específico discorrer sobre a identidade do sujeito surdo e seu processo de escolarização ao longo da história, encargo este que levou-nos a mergulhar no universo da surdez de modo muito específico. Descrevendo as diferentes formas de identidade surda e correlacionando-as com a realidade do universo escolar, foi possível fazer um paralelo entre os cenários escolares da educação de surdos(as) ao longo dos anos, pontuando as mudanças nas abordagens pedagógicas da escolarização de surdos(as) no Brasil ao longo dos anos.

Traçar um paralelo entre legislação nacional e regional, referente à educação inclusiva e descrever as nuances das práticas de escolarização dos(as) surdos(as) na Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos Professora Maria de Lourdes Carneiro, eis a sentença que delimita o terceiro objetivo específico desta investigação. Nesta parte do estudo foi realizada uma análise cuidadosa e reflexiva em torno do caminhar histórico das conquistas em prol das pessoas com deficiência. No ensaio foram incluídos as principais convenções, leis, decretos, resoluções e documentos da escola aqui analisada, que permitiram traçar um contexto em nível mundial, nacional, estadual e municipal em torno dos ganhos dessa classe.

O objetivo específico acima descrito, ofereceu um aporte de grande relevância



para atingir o objetivo geral desta pesquisa, por conseguinte, ter desenhado as práticas e o funcionamento da instituição em questão. Resultando no entendimento de que um ensino baseado no bilinguismo e na pedagogia surda, são, possivelmente, os melhores encaminhamentos estratégicos a serem adotados para o ensino dos(as) estudantes com surdez. Práticas essas, que confirmamos serem aplicadas durante o processo de escolarização desse público na escola Polo de Surdos do Município de Criciúma. Ao tratar de desenvolver tal objetivo, constatou-se ainda a veracidade da inferência dos aspectos externos à instituição, como as ações administrativas por parte dos governos, a participação das famílias no processo de aprendizagem dos(as) estudantes e a influência da sociedade no desenrolar do cenário educacional.

Como quarto e último objetivo específico deste certame, propõe-se realizar um contraponto entre os(as) teóricos(as) que estudam a surdez e as práticas de ensino concretizadas no município de Criciúma, meta esta que, ao ser consumada, também se destacou como determinante para a conclusão e objetividade da dissertação.

Levando-se em consideração que um trabalho científico necessita de subsídio de outros estudos para consolidar sua relevância, ao realizar o contraponto entre os artigos catalogados e utilizados na pesquisa, foi possível, entrecruzar o ponto de vista dos(as) autores(as) com os dados e o desenvolvimento desta pesquisa. Tal movimento assevera as principais ideias discutidas no desenrolar dos capítulos, confirmando a veracidade e relevância do estudo e de seus resultados.

Dentre os principais dados, ideias e temáticas analisadas e que foram passíveis de confirmação por meio da aplicação do quarto objetivo específico, destacam-se: a relevância de discorrer sobre as legislações que regularizam a Educação Especial; a importância de considerar a identidade surda no processo de escolarização destes; a protagonização dos(as) docentes na efetivação da inclusão; a imprescindível adoção da Libras como língua materna e base para alfabetização e a aprendizagem de conceitos e conhecimentos gerais.

Ao retomarmos a reflexão em torno da problemática desta dissertação, após todo o caminho percorrido, inúmeras análises, ponderações e considerações, quanto a dubiedade em relação às práticas da rede municipal de Criciúma/SC garantirem o êxito no processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as), pode-se confirmar positivamente, que, de modo geral, a instituição promove a inclusão dos(as) estudantes



com surdez. Logo, é necessário destacar que esse processo desenha-se num contexto real, com suas nuances de falhas, acertos e recomeços. Muitos são os entraves, assim como em toda a realidade do sistema educacional brasileiro, por isso, não estamos falando aqui de perfeição, ou de um processo que já esteja definido, estático, determinado, como único, e acabado, mas sim, como o nome sugere, “um processo”.

Os caminhos de ensinar e aprender da pessoa surda, foi e ainda é tema de muitas pesquisas sendo que o bilinguismo e a pedagogia surda, na maioria dos estudos, demonstram ser as metodologias mais eficazes, sendo essa adotada principalmente a partir das reivindicações das próprias pessoas surdas. Conclui-se pois, que o acolhimento, estudo e atendimento especializado de todos(as) os(as) estudantes surdos(as) da rede municipal de Criciúma em uma única instituição proporcionam além da inclusão no ensino regular, que lhes é garantida por direito, a interação com seus pares, a convivência com outros(as) estudantes que têm a mesma deficiência, e dessa forma, uma troca de vivências e um aprendizado muito mais significativo, contribuindo assim para construção de sua identidade e cultura surda.

No decorrer dessa pesquisa e diante dos resultados aqui alinhados, surgiram algumas inquietações as quais gostaríamos de apontar como sugestão para a continuidade deste estudo ou como tema de pesquisa para interessados(as) na temática. Dentre essas inquietações destacam-se as seguintes questões: Como se dá a continuidade dos estudos dos jovens surdos após concluírem o ensino fundamental na Escola Polo de Surdos? Além da área da educação, existe um suporte que garanta a assistência e comunicação em Libras para as crianças/jovens surdos(as) e suas famílias nas demais áreas dos serviços públicos como saúde, assistência social, etc?

Sabemos que tal caminhar ainda tem um longo trajeto a ser trilhado, muitos desafios em diferentes instâncias a serem superados. Todavia, buscamos aqui, focar em práticas exitosas, em avanços, para alimentar nos(as) profissionais da educação e população surda e esperança de que é possível, sim! Precisamos trabalhar com vistas a dar visibilidade e continuidade ao que vem funcionando no campo educacional em relação à inclusão, ajustar as metodologias, ouvir as pessoas com deficiência, dialogar, lutar pela garantia dos direitos e da equidade, sem perder de vista as limitações, mas acima de tudo acreditando nas potencialidades e na riqueza da diversidade quando vivida com respeito, justiça e dignidade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. **Saberes e práticas da Inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ATAMANCZUK, L. K. **A Inclusão do aluno surdo no ensino regular**: Possibilidades de práticas pedagógicas. 2023. Dissertação de mestrado em Educação. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13589959 . Acesso em: 27 out. 2024

BARROS, A. L. de E. C. de. **Políticas de educação inclusiva para surdos**: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. v.23. n.2. UFSC, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83587/52310> . Acesso em: 27 out. 2024

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: SEE, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf . Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 2005.



Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> . Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> . Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União. Brasília, 2010. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=02/09/2010>. Acesso em: 12 out. 2024.

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). Diário Oficial da União. Brasília, 2015. Disponível em :

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72> . Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei N.º 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. Diário Oficial da União. Brasília, 2021.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm
Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União. Brasília. 2001 Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm . Acesso em : 28 out. 2024.



BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2014.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacao-origina-144468-pl.html> . Acesso em 14 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> . Acesso em: 24 out. 2024

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União.

Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, e 10.098 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2004. Disponível em :

<https://www.riodasostras.rj.leg.br/transparencia/leis-e-decretos-para-a-pessoa-com-deficiencia/legislacao-federal/deficiente-intelectual-e-multipla/decreto-no-5-296-de-2-de-dezembro-de-2004/view#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20n%C2%BA%20s.mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras> . Acesso em: 28 out. 2024

BRASIL. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC..

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em : 28 out. 2024

BRUNO, M. M. G.. **Educação Infantil** : saberes e práticas da inclusão : introdução. 4. ed. Brasília:MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2006.



CAMILO, D. S. M.; CARDOSO, A. I. P. A Trajetória Histórica da Educação de Integrantes de Uma Comunidade Surda do Sul de Santa Catarina. **Saberes pedagógicos**, Criciúma,

v. 4, nº2, mai. a ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6193/5431> Acesso em: 27 out. 2024.

CORDEIRO, S. P. R. L. **Ensino-aprendizagem do sujeito surdo**: um estudo de caso. Dissertação de mestrado em Estudos de linguagem, Instituto de linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiaba/MT, 2014 Disponível em: <https://www.scribd.com/document/394572590/ENSINO-APRENDIZAGEM-DO-SUJEITO-SURDO-pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024

CRICIÚMA. Plano municipal de educação 2015-2024. Criciúma, SC: PMC, 2015.

Disponível

em:

<https://www.criciuma.sc.gov.br/site/files/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-DE-CRICIUMA.pdf> Acesso em 15 jun. 2023.

CRICIÚMA. Resolução nº 024, de 01 de dezembro de 2016. Institui diretrizes para o funcionamento da educação especial no município de Criciúma. Diário oficial do município, Criciúma: 2016. Disponível

em: <https://www.criciuma.sc.gov.br/pmc/webroot/upload/148095956406-12-20161636.pdf>

Acesso em: 12 de out. 2024.

CRICIÚMA. Projeto Político Pedagógico EMEBPS Professora Maria de Lourdes Carneiro. 2024.

CRICIÚMA. Resolução nº 030, de 2019. Institui diretrizes para o funcionamento da educação bilíngue e escola polo para surdos no município de Criciúma. Criciúma: 2019.

Disponível

em:

<https://www.criciuma.sc.gov.br/pmc/webroot/upload/ckfinder/files/30-RESOLUCAO-030-2019.pdf> Acesso em: 26 de mai. 2022.



CRICIÚMA. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma. Criciúma, Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

https://www.criciuma.sc.gov.br/site/pdfs_gravados/diretriz_ensino_fundamental.pdf

Acesso em: 05 de fev. 2023

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha. 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso

em: 24 out. 2024

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto:** Curso Básico. Livro do professor. 6.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Libras%20em%20

0contexto%20Livro%20do%20professor%20(1).pdf. Acesso em: 14 jan. 2023

FIGUEREDO, N. G.; AGUIAR E. F. **Desafios da Escola Municipal X de Criciúma/SC para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Ciências Humanas. Araranguá: UNISUL, 2020 Disponível em:

em:

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/d10ff515-4858-41ca-958e-4774fe68051d>

Acesso em: 27 out. 2024

FRANCO, M. L.P.B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Ed. Líber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, C. A política de educação de surdos do estado de Santa Catarina. In: **O tradutor-intérprete de Libras escolar, seu conhecimento de Física e a percepção de sua práxis.** Chapecó :UFFS, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.7476/9786550190507.0005>. Acesso em: 04 out. 2024

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno**

da



língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na introdução em língua de sinais.** 1998. Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1587016>. Acesso em: 28 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores associados, 2012.

GOLDFELD, M. **Criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Ed.Plexus,1997.

GONÇALVES, N. G. **Constituição histórica da educação no Brasil.** Curitiba,PR: Ed. Intersaberes. 2012.

GONSALVES, E. P.. **Conversas sobre Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Ed. Plexus, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2000.

VINÃL JUNIOR, J. V.; SAMPAIO OLIVEIRA BENTO, A. K. . Reflexões sobre a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista Sinalizar.** Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.60300. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/60300> .



Acesso em: 4 nov. 2024.

KARNOPP, L. B. Educação bilíngue para surdos: o que estamos sinalizando? In: FREITAS, D; CARDOZO, S. (Org.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento**. 1. ed. Boa Vista, RR: UFRR, 2012.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

MANTOAN, M.T.E. A hora da virada. **Revista da Educação Especial**. v.1, p. 28, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como Fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2005.

MARCON, A. M..et al. **Estudos da língua brasileira de sinais**. Passo Fundo. UPF, 2011. 81p. Disponível em: http://editora.upf.br/images/ebook/Libras_online1.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis,RJ: Ed. Vozes. 2002

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 28 out. 2024

PERLIN, G. **Revista da FENEIS** - Ano IV – n. 14 abr./jun. de 2002. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14#google_vignette. Acesso em: 13 jan. 2024



PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C.(Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PINHEIRO, M. O.; LIMA, J. W. B.; SILVA, A.de M. da. **Surdez e inclusão educacional**: diálogos acadêmicos acerca da educação de surdos. Porto Alegre,RS:Ed.Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/522surdez> . Acesso em: 14 jan. 2023.

QUADROS, R. M. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. 3. ed. Canoas: Ed. Textura, 2000.

_____. **Educação dos surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2004.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, L.R. M. da; PASIAN, Mara Silvia. **A educação das pessoas surdas no Brasil**: Uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022). 2023 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Qqr4YJpLGLKncgGNG4RnWNG/?lang=pt> Acesso em: 27 out. 2024

SALDANHA, J. H. S.et al. **Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19**: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/yqY8LcXFrGNjhKrktPCbvXv/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 24 out. 2024

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 200 .



SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional / Org. João Paulo Ampessan, Juliana Sousa Pereira Guimarães e Marcos Luchi -- Florianópolis: DIOESC, 2013.

Disponível

em: https://www.fcee.sc.gov.br/images/stories/Publica%20fcee/manual_intprete_web.pdf

Acesso em: 28 out. 2024

SASSAKI, R. K.i: **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Ed. WVA,2006. Disponível

em:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Livro%20sobre%20Inclus%C3%A3o%20-sassaki.pdf
cesso em: 14 jan. 2023.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis, UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. Falando com as mãos. **Língua Brasileira de Sinais:** Libras. Departamento de Educação Especial da Secretaria do Estado do Paraná, 1998.

UNESCO, Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_un. Acesso em: 05 jun. 2022.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível

em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 03 out. 2022.

URBANEK, D; ROSS, P. **Educação Inclusiva.** 2.ed.Curitiba: Ed. Fael, 2011.



VALSECHI, Geisielen Santana. **Análise da interação dos alunos surdos em Criciúma/SC**: perspectiva na pedagogia . Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 17, p. e0017, 2021. DOI: 10.5965/19843178172021e0017. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15919> . Acesso em: 4 nov. 2024.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Ed. Atlas, 2005.