

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Teresa Cristina Leança Soares Alves

Formação e atuação de professores de surdos no Ensino Fundamental I em escolas
municipais de Sorocaba

Sorocaba

2023

Teresa Cristina Leança Soares Alves

Formação e atuação de professores de surdos no Ensino Fundamental I em escolas
municipais de Sorocaba

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Izabella Mendes
Sant'Ana.

Sorocaba

2023

Leança Soares Alves, Teresa Cristina

Formação e atuação de professores de surdos no Ensino Fundamental I em escolas municipais de Sorocaba / Teresa Cristina Leança Soares Alves -- 2023.
184f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Izabella Mendes Sant'Ana Santos
Banca Examinadora: Mara Aparecida de Castilho Lopes, Maria Cecília de Moura, Debora Dainez, Katia Regina Moreno Caiado
Bibliografia

1. Formação de professor. 2. Educação de surdo. 3. Anos iniciais do ensino fundamental. I. Leança Soares Alves, Teresa Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano
- CRB/86979



FOLHA DE APROVAÇÃO

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Teresa Cristina Leança Soares Alves, realizada em 14/09/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Mara Aparecida de Castilho Lopes (INES)

Profa. Dra. Maria Cecília de Moura (PUC/SP)

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado (UFSCar)

Nós surdos, ao contrário, temos que verificar com a visão, a todo instante, o que está acontecendo. Olhamos ao redor com uma frequência maior e com mais atenção do que vocês, e tentamos abranger o maior espaço possível.

[...] Do mesmo modo que as percepções visuais são importantes para a minha orientação no ambiente, são igualmente importantes para a minha comunicação com outras pessoas.

Vera Strnadová

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os momentos dolorosos e alegre está ao meu lado.

A mamãe (*in memoriam*), valeu a pena estar sempre ao seu lado durante todo esse trajeto, minha gratidão por tudo.

Ao velho pai, meu apoio, minha gratidão em todos os momentos na vida acadêmica e na educação.

Ao meu marido, pela compreensão das minhas angústias, pelo apoio, pelo carinho, pela paciência e incentivo de não desistir.

Aos meus enteados, pelos momentos que necessitei dividir a atenção familiar.

À orientadora Izabella, por me aceitar como aluna Surda, pelo apoio e pelo aprendizado que me fez crescer e reaprender nesta caminhada árdua do Doutorado.

Aos colegas dos grupos de pesquisa Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais (GEPEP) e Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EES), da UFSCar Sorocaba, pela consideração e carinho.

Aos professores do Doutorado, pelos aprendizados eternos.

À secretária Fernanda, do Programa de Pós-Graduação em Educação – *campus* Sorocaba, pelo carinho.

Ao grupo querido da biblioteca de Sorocaba, por toda atenção necessária.

Às queridas professoras da minha banca, pela consideração e pelo apoio nestamina jornada cheia de desafios e aprendizagens.

Ao Arlindo, pelo primeiro passo de incentivo nesta caminhada acadêmica.

Ao João Henrique, pela compreensão dos meus desafios da vida acadêmica e o carinho de amigo neste meu trajeto.

À Daniele, amiga e colega de sala, pelo início do apoio na Plataforma Brasil nos momentos delicados de minha vida.

À Mara, por todos os importantes momentos da caminhada.

À Tatiane, pela força, pelo incentivo durante essa trajetória.

À Simone, intérprete de Libras, por todos os momentos em que necessitei esse auxílio.

À Ariane, pela companhia nas gravações das entrevistas e traduções e pelos diversos abraços em todos os momentos.

Daniele Giordano, pelo apoio que mais me sustentou durante o câncer em nossas famílias.

À Veronica Lima, pela compreensão da minha ausência e apoio preciso.

E ao João Paulo, desde o início, pelas revisões e compreensão da minha escrita, da amizade fortalecida.

À Prefeitura Municipal de Sorocaba, às gestões e às professoras, por concederem autorização para realização da pesquisa.

ALVES, T. C. L. S. **Formação e atuação de professores de surdos no Ensino Fundamental I em escolas municipais de Sorocaba**. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas – CCHB, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a formação e atuação dos professores das salas regulares junto a alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Sorocaba. Os objetivos específicos abrangem: identificar o número de professores regulares de alunos surdos nas escolas municipais, e, a partir disso, aplicar um questionário para conhecer as desafios dos professores nessa localidade; caracterizar o perfil profissional e acadêmico desses docentes; bem como conhecer, a partir dos relatos dos professores, como compreendem sua formação e atuação, incluindo estratégias usadas, necessidades e desafios do ensino a alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foi aplicado um questionário on-line para professores regulares, envolvendo 25 participantes, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras. Em termos gerais, os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas foram similares, indicam que a necessidade e a busca de formação continuada para trabalharem com alunos surdos. As dificuldades na atuação envolvem diversos aspectos, com destaque para o domínio da Libras e a comunicação com o aluno surdo, visando atender às suas especificidades. As professoras atuam para superar essas dificuldades, seja com o auxílio de intérpretes e outros profissionais especializados ou através de estratégias individuais. Os recursos e estratégias utilizados na ação pedagógica com esses alunos são diversos, incluindo a troca de informações e o suporte de colegas especialistas. As necessidades para a inclusão abrangem áreas como a formação docente, as condições estruturais e de trabalho nas escolas, bem como a participação e o apoio da família no trabalho realizado com alunos surdos. Discute-se a importância de se priorizar a formação dos professores para atuarem com alunos surdos nos anos iniciais, pois a educação inclusiva é um direito fundamental para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e necessidades, mas considera-se a necessidade da efetivação de políticas públicas que garantam a formação continuada, atendendo a esses preceitos, mas que considerem as demandas formativas e as condições de trabalho docente na realidade atual.

Palavras-chave: formação de professores; educação de surdos; anos iniciais do ensino fundamental; educação especial.

ALVES, T. C. L. S. **Professional development and performance of teachers working with deaf students in Sorocaba County's public elementary schools.** 184f. Thesis (Doutorate degree in Education) – Center for Human and Biological Sciences – CCHB. Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2023.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the professional development and performance of teachers in regular classrooms working with deaf students in the public elementary schools of Sorocaba County. The specific objectives encompass: identifying the number of regular teachers working with deaf students in municipal schools and, based on this information, conducting a questionnaire to understand the challenges faced by these teachers in this locality; characterizing the professional and academic profile of these educators; as well as understanding, through the teachers' accounts, how they perceive their professional development and performance, including the strategies employed, needs, and challenges of teaching deaf students in the public elementary schools. For this purpose, an online form was administered to regular teachers, involving 25 participants, and semi-structured interviews were conducted with four teachers. In general terms, the data obtained from the forms and interviews were similar, indicating the necessity and pursuit of continuous education to work effectively with deaf students. The challenges in their performance involve various aspects, notably the mastery of Brazilian Sign Language (*Libras, Língua Brasileira de Sinais, em Português*) and communication with deaf students, aiming to meet their specific needs. The teachers strive to overcome these difficulties, either with the assistance of interpreters and other specialized professionals or through individual strategies. The resources and strategies used in pedagogical action with these students are diverse, including information exchange and support from specialist colleagues. The needs for inclusion encompass areas such as teacher professional development, structural conditions, and working conditions in schools, as well as the participation and support of families in the work carried out with deaf students. The importance of prioritizing the professional development of teachers to work with deaf students in the early years is discussed because inclusive education is a fundamental right for all children, regardless of their abilities and needs. However, there is a consideration for the need to implement public policies that ensure ongoing professional development, meeting these principles while considering the formative demands and teaching work conditions in the current reality.

Keywords: teachers' professional development; education of deaf students; elementary school; special education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — Página do Ministério da Educação sobre as Competências e Metas da DIPEBS em 2022	42
FIGURA 2 — Mapa dos bairros do município de Sorocaba	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 — Idade dos participantes.....	99
GRÁFICO 2 — Curso de graduação dos participantes	100
GRÁFICO 3 — Formação complementar (Cursos de aprimoramento e pós-graduação e instituição formadora)	101
GRÁFICO 4 — Tempo de atuação das professoras na escola	109
GRÁFICO 5 — Tempo de atuação na área e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	109
GRÁFICO 6 — Tipo de contrato/função	110
GRÁFICO 7 — Atuação em conjunto com o professor da sala de recursos multifuncionais para o aluno surdo.....	111
GRÁFICO 8 — Fluência em Libras	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — Localização da escola onde os participantes atuam	107
QUADRO 2 — Perfil das professoras que atuam com alunos surdos	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 — Número de docentes da Educação Especial/Classes Comuns por etapa de ensino (2011- 2022), segundo o Município de Sorocaba	89
TABELA 2 — Números de docentes da educação especial – classes comuns, portipo de deficiência (2011 – 2022)	90
TABELA 3 — Número de docentes da Educação Especial – Classes Exclusivas, com pessoas surdas e deficiência auditiva, por localização geográfica, Anos Iniciais(2011 – 2022)	91
TABELA 4 — Número de matrículas do Ensino Fundamental Regular – AnosIniciais, por localização (2011 – 2022) em Sorocaba.....	92
TABELA 5 — Número de matrículas de alunos surdos e deficiência auditiva da Educação Especial em Classes Comuns, por localização (2011 – 2022).....	92
TABELA 6 — Número de alunos surdos ou com deficiência auditiva em Classes Comuns no Município de Sorocaba (2011 – 2022)	93
TABELA 7 — Número de matrículas da Educação Especial, com alunos surdos e deficiência auditiva em Classes Exclusivas.....	94
TABELA 8 — Matrículas da Educação Especial X Matrículas do Ensino Regular Fundamental com os alunos surdos e deficientes auditivos.....	95
TABELA 9 — Formação para atuar com alunos surdos.....	102
TABELA 10 — Necessidades apontadas pelas participantes para formaçãocontinuada	103
TABELA 11 — Sugestões sobre cursos para formação continuada	104
TABELA 12 — Comunicação escolhida pela família (oralista – somente a fala, bilíngue	114
TABELA 13 — Desafios do trabalho com alunos surdos na educação inclusiva	115
TABELA 14 — Modo como as professoras lidam com os desafios encontrados na atuação com alunos surdos.....	117
TABELA 15 — Estratégias e recursos utilizados utilizadas pelas professoras com os alunos surdos.....	118
TABELA 16 — As necessidades para realizar a educação inclusiva para o aluno surdo	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas Surdez
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Dipebs	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos EaD Educação a Distância
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos IBC Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONEESP de São Carlos	Observatório Nacional de Educação Especial da Universidade Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
Red-In	Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
RMS	Região Metropolitana de Sorocaba
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TCLE	Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE SURDOS	24
2.1 POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	24
2.2 BREVE RETROSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS ...	44
2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	48
2.4 A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	58
2.5 DIRETRIZES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA SURDEZ	66
3 MÉTODO	84
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA	84
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	88
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO	96
4 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO E DAS PROFESSORAS COM ALUNOS SURDOS	98
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA	123
5.1 EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	126
5.2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS.....	128
5.3 A COMUNICAÇÃO DAS PROFESSORAS COM OS ALUNOS SURDOS E AFLUÊNCIA EM LIBRAS.....	131
5.4 AS PROFESSORAS REGULARES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	140
5.5 DESAFIOS NA ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA .	143
5.5.1 As Práticas Pedagógicas das Professoras no Ensino dos Surdos	147
5.5.2 Planejamento e Conteúdos	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155

REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A	176
APÊNDICE B	178
APÊNDICE C	179
APÊNDICE D	183

INTRODUÇÃO

Desde que resolvi estudar Magistério, no ano de 1989, já estava dentro de mim a necessidade de auxiliar os surdos na área da Educação, por meio da ação pedagógica. Trabalhei durante vinte e um anos como professora surda e de surdos na rede estadual, de 1993 a 2014, e sempre presenciei, por parte dos meus colegas professores, as expectativas de ensinar os surdos a ler e a escrever. Também participei de eventos acadêmicos e acompanhei os movimentos nacional e mundial liderados pelas comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos, movimentos esses que solicitavam a implantação de políticas educacionais que assegurassem o direito das pessoas surdas à educação bilíngue.

Nesse meu tempo como professora, tive o privilégio de acompanhar as mudanças na área da Educação, as políticas públicas, como a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), além de presenciar a luta dos movimentos surdos em congressos e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394 de 1996 (Brasil, 1996).

Em 1993, comecei a lecionar em uma escola estadual na cidade de Sorocaba, em uma sala de Educação Especial somente para surdos. As mesas eram parafusadas ao chão, devido ao equipamento de amplificação sonora instalado nas carteiras dos alunos e na mesa do(a) docente responsável. Além dos equipamentos de amplificação, havia também detectores de fala, porque, quando alguém emitia sons, o detector acendia luzes azuis (uma indicação visual do som). Esses equipamentos eram utilizados para treinos de fala. Havia fios que ligavam o equipamento do docente aos equipamentos dos alunos, com a presença da função de gravador, a fim de que exercícios auditivos e de fala fossem realizados; para esse mesmo fim, contávamos também com um espelho na sala de aula.

Eu, como professora surda, ao me deparar com tal aparato, lembrei-me de imediato dos trabalhos das minhas fonoaudiólogas. Não esperava encontrar uma sala de aula com os mesmos equipamentos, uma vez que se tratava de ambientes tão distintos e com objetivos tão diferentes. Em meados do ano de 1994, o espelho e os equipamentos — que nunca utilizei em minhas aulas, diga-se de passagem — foram retirados do nosso espaço.

Marcante mesmo foi o ano de 2000, quando resolvi trabalhar com surdos jovens, em busca de vivenciar novas experiências e de aprender novas estratégias

com um público diferente, uma vez que tinha sempre trabalhado com crianças surdas. Foi com esse público que, em 2003, comemorei e dividi a felicidade da conquista da aprovação da Lei n. 10.436/2002 (Brasil, 2002), a qual, finalmente, reconhecia a Libras como língua. Os alunos que estavam no supletivo, agora, não frequentariam mais a “Classe Especial”, mas sim a Sala de Recursos.

Nessa mesma época, estava cursando o Mestrado em Educação. A Lei da Libras era inexistente, e na educação inclusiva proporcionou muitos questionamentos e pesquisas investigando a implantação na rede regular de ensino para tentar alcançar os objetivos da inclusão em atender a todos os alunos na escola com qualidade, e minha dissertação procurou investigar a temática da inclusão a partir do ponto de vista dos alunos Surdos.

A sala especial, para a qual os alunos surdos eram encaminhados até a promulgação da Lei n. 10.436 (conhecida como Lei da Libras), era um lugar separado do resto da escola, sem seriação, onde os alunos surdos eram tratados como deficientes e “especiais” (Brasil, 2002). Com o reconhecimento legal da Libras como língua e em conjunto com diversos outros marcos legais — que serão discutidos com mais detalhes no decorrer desta tese —, tornou-se possível incluir os estudantes surdos nas salas de aula comuns e permitir que frequentassem a Sala de Recursos. Assim, deu-se um passo inicial, porém muito importante, na conquista de direitos educacionais e linguísticos.

Até 2005, nós, surdos, vivíamos uma espécie de limbo, uma vez que o país estava em um processo de aprendizagem e adequação à Lei da Libras. Em 2005, foi publicado o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), que regulamentou a referida lei. Posteriormente, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação e Cultura, 2008), o Atendimento Educacional Especializado tornou-se o espaço privilegiado para atender a crianças e adolescentes na Educação Especial.

Segundo Vygotsky (1989), o ser humano se desenvolve a partir das interações nas práticas sociais. O desenvolvimento cognitivo está vinculado ao mecanismo da zona de desenvolvimento iminente (ou proximal, como é conhecido popularmente), ocorrendo através da mediação que o par mais desenvolvido (no caso, o docente) realiza com a criança. O professor pode, por exemplo, ocupar o espaço do mediador, aproximando a criança dos mundos cultural e social (Vygotsky, 1989).

Destaco rapidamente, a escola, por ser um espaço privilegiado de contato

social, desempenha um papel central e importante no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Nesta pesquisa, que se debruça sobre os olhares dos professores da sala regular na educação de crianças surdas, deparo-me com uma realidade muito diferente daquela das crianças ouvintes. Estas últimas entram na escola e compartilham, com seus professores e pares, a mesma língua: o português. O mesmo não acontece com as crianças surdas, que ficam impossibilitadas — pela própria falta de preparo e estrutura do sistema educacional e dos profissionais envolvidos — de se desenvolverem com qualidade e *pari passu* com seus pares ouvintes, sendo, por isso, prejudicadas.

Além disso, esses materiais pedagógicos são úteis para os alunos aprenderem conceitos básicos, como cor, forma, tamanho e espessura. Utilizava também o flanelógrafo de historinha, um painel que construía e empregava para a contação de histórias em Libras, valorizando contos de fadas, fábulas e histórias infantis clássicas, assim como as histórias da cultura e da comunidade surda. Nesse caso, não havia material pronto disponível com as histórias infantis contadas na comunidade surda. Recontava as histórias que conhecia e com as quais já havia tido contato numa transmissão “oral” de conhecimento. Com o passar dos anos, foi possível acessar os registros feitos e disponibilizados por vários membros da comunidade. A utilização de recursos, como os aqui citados, visava inspirar os sentimentos, pensamentos e o imaginário dos alunos.

Baseava-me em diversas experiências visuais pessoais para criar atividades epráticas, com o intuito de compartilhar meus aprendizados quando criança, tanto na escola quanto nas terapias fonoaudiológicas e pedagógicas. Além disso, apoiava-me em minha vivência com meu pai, que muitas vezes me ensinava de maneira visualmente acessível, para que pudesse compreender algum conteúdo educacional que estava estudando. Minha prática também se inspirava em minha própria experiência escolar. Ademais, aprendia observando minhas colegas docentes. É importante registrar que, na época dos acontecimentos aqui narrados, não tinha contato com outros docentes surdos, precisando construir sozinha, ou com as trocas possíveis, minha própria prática pedagógica.

A experiência pedagógica possibilita a vivência de uma ampla gama de possibilidades e desafios sociais, éticos, religiosos, morais, entre outros. Essa prática exige que essas pessoas se reconstruam constantemente para o seu exercício docente.

Atualmente, percebo que vivemos uma nova realidade no que se refere à formação de professores e à organização escolar. As habilitações que existiam nos cursos de Pedagogia foram eliminadas e, seguindo a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006 (CNE, 2006), os cursos sofreram uma nova regulamentação, conforme relatam os autores;

Essa caminhada um tanto aventureira, motivada por inquietações de natureza intelectual profundamente enraizadas na minha história de vida, esteve associada à questão da formação do profissional da área de Educação Especial, em especial os professores especializados no ensino de deficientes. Contratado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília, em 1978, quando a universidade estava iniciando a formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência, na forma de Habilitação do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de ministrar aulas da primeira à última turma, formada em 2010, quando, mediante uma reforma dos cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas (Omote; Cabral (2021, p. 19-20).

Durante o meu período de formação de professores, havia um processo de seleção. Hoje em dia, o perfil da pessoa que ensinará alunos surdos é geralmente de um professor de ensino regular. Esses professores, por não possuírem uma formação específica, frequentemente se preocupam com a possibilidade de receber alunos surdos e buscam informações através de especializações curriculares ou contatos com profissionais da área.

No que se refere à minha experiência pessoal, atuo atualmente como professora universitária de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba, em diversos cursos de licenciatura. Muitos na comunidade, como professores da rede pública, familiares de pessoas surdas, pessoas surdas e estudantes, procuram-me, em virtude de minha condição de surda, para inquirir sobre cursos e espaços de formação. Eles buscam aprender como atuar em áreas relacionadas à surdez e/ou com pessoas surdas.

A formação de professores surdos nas séries iniciais da Educação Básica é um tema recorrente no campo de estudos em Educação (Campos, 2021). A tese intitulada “Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial”, escrita por Maria Helena Michels (2004), analisou a formação de professores para a Educação Especial no nível de graduação pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC) entre 1998 e 2001. Essa pesquisa destacou a ambiguidade estrutural na formação docente e a prevalência do modelo médico-psicológico, que historicamente caracteriza a deficiência e a Educação Especial na sociedade capitalista.

É importante mencionar que, em minha formação, o aspecto clínico foi enfatizado, e eu entendia a sua relevância. Contudo, minha formação no Magistério durante o Ensino Médio foi bastante consistente em termos pedagógicos, abrangendo Filosofia, História e Psicologia da Educação. Os temas abordados despertavam o nosso interesse em trabalhar com crianças, e essa perspectiva não era diferente no caso das crianças surdas. A maioria dos professores, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior, enfrenta dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas com instrumentos específicos para estudantes surdos (Chiacchio, 2014; Campos, 2021).

Podendo enfatizar que:

[...] professores que estão atuando em escolas, na sua grande maioria, foram formados antes da nova legislação que regulamenta a inclusão do ensino de Libras e Educação Especial e/ou Inclusiva, contemplados, em grande parte desses cursos de Licenciatura, pela introdução, no currículo acadêmico, de disciplinas como Libras e Educação Especial ou Educação Inclusiva (Ziesmann 2015, p. 13).

Com isso em mente, realizei um mapeamento sistemático da literatura para entender a formação e atuação de professores que trabalham com os surdos em uma disciplina do Doutorado, e constatei poucas publicações referentes a essa temática já que a pesquisa aborda vários aspectos da formação e prática dos professores no ensino de surdos.

Em geral, as pesquisas na área exploram o entendimento do trabalho do professor; refletem sobre a história do estudante surdo e documentos legais; abordam a formação inicial e contínua dos professores; discutem práticas pedagógicas bilíngues e método de ensino e aprendizagem aplicados a estudantes surdos; analisam o cumprimento das leis referentes à educação bilíngue; refletem sobre a formação de professores com foco na educação inclusiva para atender crianças surdas em salas regulares; propõem diretrizes para o ensino colaborativo; e consideram como diferentes abordagens educacionais influenciam na educação de surdos.

Dessa forma, esta pesquisa tem o potencial de contribuir para o conhecimento

na área educacional, fornecendo dados específicos sobre Sorocaba no que se refere à educação de surdos nas escolas públicas e aos desafios enfrentados na formação e atuação de professores.

A experiência da autora, enquanto professora universitária de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba, em diferentes cursos de licenciatura, reforça pesquisas na área que destacam as dificuldades significativas dos professores em integrar efetivamente os estudantes surdos em salas de aula de Ensino Regular. Isso acontece, entre outros motivos, devido ao fato de os próprios professores não terem o domínio da Língua Brasileira de Sinais, o que ocorre também com uma parcela considerável dos alunos surdos que chegam a essas salas de aula, os quais não se apropriaram da Libras. A isso se soma a parca compreensão, por parte dos professores e da gestão, sobre a educação bilíngue de surdos, como apontam Miranda (2015), Ziesmann (2015) e Barroso (2018).

Os indivíduos surdos vivenciam o mundo de forma distinta, utilizando o campo visual e gestual, enquanto as pessoas ouvintes recorrem à audição, fala e visão. Essas peculiaridades individuais, quando consideradas, facilitam a inclusão e integração na vida coletiva.

Desse modo, considerando as especificidades e as múltiplas dimensões que envolvem o processo educativo e a prática docente junto a pessoas surdas, o presente estudo apresenta a seguinte hipótese: a formação dos professores que trabalham com alunos e alunas surdos em sala de aula nas escolas municipais de Sorocaba nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é vista pelos próprios docentes como não suficientes e precisa ser ampliada a fim de atender às necessidades desses profissionais, além do fato de que sua atuação tem encontrado desafios em acompanhar o desenvolvimento pedagógico e progressivo do aluno surdo em sala de aula.

Em face dessas discussões, o problema configurado nesta pesquisa é: como os professores que trabalham com os alunos surdos em sala de aula regular nas escolas pública da cidade de Sorocaba nos anos iniciais do Ensino Fundamental entendem sua formação e sua prática pedagógica?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a formação e atuação dos professores das salas regulares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em alunos surdos na rede pública de Sorocaba. Os objetivos específicos desta

pesquisa incluem:

- identificar o número de professores que atuam nas salas regulares nos anos iniciais que trabalham com alunos surdos na rede pública de Sorocaba e, a partir disso, aplicar um questionário para conhecer os desafios dos professores na cidade de Sorocaba, na rede pública municipal; bem como caracterizar o perfil profissional e acadêmico dos professores que atuam nos anos iniciais junto a alunos surdos;
- conhecer, a partir dos relatos dos professores, como compreendem sua formação e atuação, incluindo estratégias usadas, desafios do ensino a alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo está organizado da seguinte maneira: inicialmente é apresentada a fundamentação teórica, na qual é exposto um breve resgate histórico e político, tanto nacional quanto internacional, da educação de surdos, da política de educação inclusiva e dos desafios no reconhecimento da educação bilíngue de surdos como um direito à educação e à língua. Também é abordada a formação de professores na Educação Especial e de Surdos e a atuação do professor na escolarização desses alunos.

Posteriormente, é exposto o percurso metodológico da pesquisa, que se configura como um estudo quanti-qualitativo, onde são apresentadas as informações sobre estratégias e procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, são descritos os resultados e a discussão de dados obtidos. Por último, são expostas as considerações finais, as referências e os apêndices.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE SURDOS

Esta seção aborda as fundamentações teóricas da tese, apresentando a compreensão das políticas educacionais voltadas para os surdos, a Educação Bilíngue para Surdos, a história da Educação dos Surdos no contexto mundial e brasileiro, os aspectos pedagógicos do trabalho docente com alunos surdos e as diretrizes pedagógicas para a formação de professores que atuam com esses alunos.

2.1 POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

As políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência ganharam destaque no final do século XX e continuaram a evoluir no século XXI. Movimentos internacionais geraram um amplo debate e impulsionaram a luta pela inclusão, redirecionando as ações políticas para a educação inclusiva (Lima, 2015; Dorziat, 2011).

A educação como um direito de todos foi estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que, em seu art. 26, dispõe:

- 1) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.
- 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
- 3) Os países têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (Nações Unidas, 1948).

O direito de todos à Educação foi confirmado pela Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assinada em 16 de dezembro de 1966, que, em seu art. 13, afirma que:

Os Estados-Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, deste modo, que a educação deve capacitar

todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Nações Unidas, 1966).

No que se refere ao Brasil, o principal documento legal, a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, considera, em seu art. 6º, a educação como um dos direitos sociais, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados. Todos esses direitos ainda não foram efetivados para a grande maioria de nossa população.

Em seu art. 205, a “Constituição Cidadã” considerou a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos e um dever não só do Estado, mas — e isso é muito importante — também da família e da sociedade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Nações Unidas, 1966).

No art. 206, que trata dos princípios que regem a educação, há em seu inciso primeiro a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, em seu inciso nono, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Nações Unidas, 1966).

O art. 208 trata da Educação Especial, com preferência para o atendimento na rede regular de ensino, desde que seja observado o princípio de igualdade, previsto no art. 206:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Nações Unidas, 1966).

Para elucidar o conteúdo jurídico do princípio da igualdade, refiro-me ao jurista Celso Antônio Bandeira de Mello (2002), que explica que discriminações são admissíveis quando existe uma correlação lógica entre o fator de discrimen e a desequiparação realizada, e quando tal discriminação está alinhada com os interesses

reconhecidos pela Constituição. Ele afirma: “portanto, o princípio da igualdade autoriza o estabelecimento de discriminações, por meio das quais se viabiliza seu atendimento, em busca da realização da justiça” (Mello, 2002, p. 37-38).

Neste estudo, o discrimen é a surdez, e a desequiparação lógica é a necessidade de uma Educação Especial, própria para a comunidade e cultura dos surdos. Sobre a importância da escola na educação de surdos:

[...] as escolas desempenham um papel extraordinariamente importante na vida das crianças surdas. Mais de 90% das crianças surdas têm pais que ouvem. Elas entram em famílias que não entendem a situação delas e com frequência estão mal preparadas para lidar com o problema. Na escola, são expostas pela primeira vez ao mundo dos surdos. Para muitas crianças, a escola é o fim de uma terrível solidão (Solomon (2013, p. 66).

Ressalta-se a importância das instituições escolares, pois mesmo que não se trate de uma escola bilíngue, mas sim de uma classe bilíngue para surdos, esse é o local de identificação das pessoas Surdas consigo mesmas e de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

No tocante às políticas na área, dois anos após a promulgação da Constituição de 1988, de 5 a 9 de março de 1990, foi realizada — na cidade de Jomtien, na Tailândia, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) — a IV Conferência Mundial da Educação para Todos, que produziu um importante documento: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que fez com que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) cumprisse as resoluções e compromissos assumidos na Conferência de Jomtien e ratificados na V Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Santiago, no Chile, divulgando o Plano Decenal de Educação Para Todos, para o período de 1993 a 2003.

Seguindo a ordem cronológica, foi realizada, na cidade de Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual foi proposta uma política de Educação Inclusiva, proclamando que:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades e que as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das

crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

No Brasil, o desafio da política de educação inclusiva é que a maioria das escolas regulares adota uma abordagem oralista, que não leva em consideração a língua e a cultura próprias dos surdos, além da falta de professores especializados e de equipes multidisciplinares de apoio. Uma delas é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição centenária, fundada no Rio de Janeiro em 26 de setembro de 1857, vinculada ao MEC, que já foi ameaçada de fechamento, em 2011, pelo Governo Federal. Além disso, há o Instituto Benjamin Constant (IBC), que também atende e realiza as políticas de inclusão.

A luta das pessoas surdas pelo reconhecimento de sua língua, mesmo a de sinais básicos, é bem antiga. Historicamente, há o registro da fundação, pelo abade de l'Épée, do Instituto para a Instrução de Surdos-Mudos, em Paris, no ano de 1755, afirmando:

De l'Épée buscou uma vocação entre os surdos pobres de Paris e foi uma das primeiras pessoas não surdas a aprender a língua deles. Utilizando-a como meio para explicar o francês, ele ensinou os surdos a ler e escrever. Era a aurora da emancipação: não era preciso falar para aprender as línguas do mundo falante (Solomon (2013, p. 67).

Entretanto, desde aquela época, já havia imposições ouvintistas, que defendiam a ideia da superioridade do ouvinte sobre os surdos. A oposição à língua dos sinais mais famosa foi a de Alexander Graham Bell, que tinha mãe e esposa surdas e que depreciava a língua de sinais, chamando-a de “pantomina”. Ele liderou o movimento oralista do século XIX, inconformado com a ideia de “uma variedade surda da raça humana”. Bell fundou a Associação Americana para Promover o Ensino da Fala aos Surdos, que, entre outras medidas, defendia a esterilização dos adultos surdos e de seus filhos surdos e um oralismo exclusivo. Graham Bell teve participação ativa no primeiro encontro internacional de educadores de surdos, o Congresso de Milão de 1880, que editou um decreto proibindo o uso do “manualismo” (uma palavra depreciativa para se referir à língua de sinais) (Solomon, 2013, p. 68).

Essa política educacional do oralismo exclusivo persistiu por muito tempo e tem adeptos até hoje. Ela foi a grande responsável por políticas públicas educacionais que não atendiam e que ainda não atendem às demandas linguísticas e culturais dos surdos (Campello; Rezende, 2014).

Com o advento da Constituição de 1988 — que considerou a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família —, intensificou-se, a partir da década de 1990, a luta dos surdos pelo reconhecimento de sua língua. Foi então solicitada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, entidade da sociedade civil, sob a então articulação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE), a organização de uma Câmara Técnica, de caráter consultivo, formada por entidades, instituições e especialistas de uma determinada área; no caso em estudo, a Língua de Sinais.

A Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais” foi realizada na cidade de Petrópolis/RJ, com o apoio da Universidade Católica de Petrópolis, entre os dias 8 e 11 de agosto de 1996. Ela teve por objetivos propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda e caracterizar a profissão de intérprete da Língua de Sinais (CORDE, 1996).

A partir do trabalho dessa Câmara Técnica, foi elaborado um documento que afirmava que a Língua de Sinais já era:

[...] reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação, gestual-visual, com estrutura gramatical própria e oriunda das comunidades surdas do Brasil; uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas; **uma língua completa**, com estrutura independente da língua portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceito e conhecimentos existentes; uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, devendo ser incorporada ao acervo cultural da Nação (*apud* Albres; Arruda; Vilhalva, 2014, grifo nosso).

Essa Câmara Técnica, em Petrópolis, apresentou elementos norteadores para que a comunidade surda elaborasse o documento “A Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999). Nesse documento, entre outras propostas, destacava-se a importância do reconhecimento da língua e da cultura dos surdos, o que foi reforçado no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS, de 20 a 24 de abril de 1999. Esse congresso representou um marco importante na luta pelo reconhecimento da Libras, que só aconteceria em 24 de abril de 2002, com a promulgação da Lei n. 10.436, exatos seis anos após a Câmara Técnica.

Como o objetivo deste tópico é abordar a legislação, a documentação e as políticas públicas para a educação dos surdos, é necessário explicar que a CORDE

foi criada pelo Decreto n. 93.481, de 29 de outubro de 1986, e reestruturada pela Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, já com a inclusão dos direitos estabelecidos pela Constituição de 1988. Trata-se de um órgão autônomo, diretamente subordinado ao Gabinete Civil da Presidência da República.

A CORDE foi transformada em Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, vinculada inicialmente à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Essa secretaria passou por várias transformações e teve diversos nomes, como Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Especial de Direitos Humanos (com estatuto de Ministério); Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos; Ministério dos Direitos Humanos; e Secretaria Nacional do Direito da Pessoa com Deficiência do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, criada em 3 de fevereiro de 2017. Atualmente, a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD) é parte do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania.

Retomando os aspectos legais, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei continha um capítulo sobre a Educação Especial, com apenas três artigos (arts. 58 a 60), que possibilitaram a discussão do papel da educação especial como modalidade de educação regular, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiências.

No contexto internacional, em 26 de maio de 1999, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou a Convenção da Guatemala, cujo nome completo delineava seu principal objetivo: Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.

A Convenção da Guatemala reafirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência qualquer diferenciação ou exclusão que possa obstruir ou anular o exercício dos direitos humanos, das liberdades fundamentais e da cidadania. Essa convenção teve como objetivo promover a eliminação das barreiras que impedem a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade e o seu acesso à escolarização. Além disso, ela teve uma importante repercussão na educação, pois exigiu uma reinterpretação da

educação especial, compreendida no necessário discernimento entre os educandos, no contexto da diferenciação adotada, para promover o acesso livre e efetivo à escolarização, respeitando as necessidades especiais de cada um.

Posteriormente, no Brasil, a política educacional no início do século XXI mostrava novos sinais de mudanças. A Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2011. Esse plano, além de diagnósticos e diretrizes, estabelecia objetivos e metas educacionais. Relativo à Educação Especial, foi a meta 8 que reforçou a política de integração escolar (Brasil, 2001), que já estava definida pela Política Nacional de Educação Especial de 1994. A meta específica para a educação especial, fica estabelecido que:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2001).

Essa discussão sobre a educação especial levou à edição, em 11 de setembro de 2001, da Resolução CNE/CEB nº 2 do MEC, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Na apresentação desse documento, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, expôs o problema:

Em todo o mundo, durante muito tempo, o *diferente* foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a Educação Especial, quando existente, também mantinha-se apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais (Brasil, 2001, p. 5).

Finalmente, em 2002, a comunidade surda brasileira, após intensa mobilização e pressão sobre os congressistas, com a participação fundamental da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), conseguiu o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “meio legal de comunicação e expressão”. Na Lei nº 10.436/2002, no art. 1º, parágrafo único, foi ainda declarado que “o 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”.

Alguns anos depois, no contexto dos movimentos internacionais, em 13 de

dezembro de 2006, a Assembleia da Organização das Nações Unidas homologou a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional de direitos humanos do século XXI específico para essas pessoas. Os trabalhos para conhecer, avaliar e fazer propostas para a elaboração do texto final, contudo, começaram cinco anos antes, em 2001, quando a Organização das Nações Unidas criou um comitê *ad hoc* com o lema “Nothing about us without us”, ou em tradução livre: “Nada sobre nós, sem nós”.

O início da vigência da Convenção só ocorreu em 3 de maio de 2008, após ser ultrapassado o mínimo de vinte ratificações. O Brasil assinou a Convenção e o seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007, e a promulgação desse documento ocorreu pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com base no Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008.

Esse documento ganhou destaque especial por ter sido a primeira convenção internacional a ser recepcionada pelo ordenamento jurídico brasileiro, com equivalência de Emenda à Constituição, por força do art. 5º, § 3º, da Constituição de 1988. Esse artigo dispõe que “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.”

As emendas constitucionais integram o texto da Constituição. Os artigos mais importantes para a comunidade surda são o art. 24 e o art. 30, § 4º, transcritos abaixo, em virtude de sua importância:

Art. 24. EDUCAÇÃO

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O plenodesenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em umasociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
 - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
- a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
 - b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
 - c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (grifo nosso)
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Brasil, 2000).

O art. 30 da Constituição demonstra que os estados reconhecem o direito da pessoa com deficiência de participar na vida cultural, ter acesso às atividades culturais, e participar em recreação, lazer e esporte. O quarto parágrafo menciona que as pessoas com deficiência têm igualdade de oportunidades com as demais pessoas; no caso dos surdos, é reconhecida e apoiada sua identidade cultural e linguística, incluindo a língua de sinais e a cultura surda.

Em Nova York, EUA, ocorriam os trabalhos do comitê da ONU da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007), no Brasil foi promulgado o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art.18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar

qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência¹ sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000, art. 18).

O referido decreto reforçou a ideia de Educação Bilíngue para os surdos ao incluir a Libras como disciplina curricular. O MEC publicou, em 2007, um documento intitulado “Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoas com Surdez”¹. Sobre esse atendimento, Campose Santos (2013) destacam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como espaço complementar, não priorizando o aprendizado desse aluno surdo na própria sala de aula, em uma proposta efetiva de Educação Bilíngue. Atualmente, o AEE é muitas vezes a única opção que muitos surdos têm para conhecer a Libras, sendo ensinada aos estudantes surdos pelo professor do AEE no momento didático-pedagógico.

Em 2007, o MEC nomeou um Grupo de Trabalho por meio da Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

Logo em sua apresentação, o documento propõe-se a formular diretrizes para políticas públicas inclusivas:

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.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008, p. 1).

¹ Sasaki (2002) esclarece sobre a terminologia “portador de deficiência”: pessoas não “portam” uma deficiência. Logo, o correto é pessoa “com” deficiência.

Esse documento abordou vários aspectos relativos à área, a saber: a formação de docentes especializados para o atendimento educacional inclusivo; os problemas da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, que impedem, principalmente, o ir e vir de cadeirantes; a implantação de salas de recursos multidisciplinares; e a definição de que o Atendimento Escolar Especializado (AEE), além de estar compatível com a proposta pedagógica da escola, deveria ser realizado no contraturno e com atividades específicas, diferentes das atividades desenvolvidas na sala de aula regular, visando à escolarização. Para os alunos surdos, o documento propunha a Libras como língua principal e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita (Brasil, 2008).

Na direção de balizar o direito fundamental à educação, o MEC, pela Portaria Ministerial n. 10/2008, constituiu uma Comissão Organizadora Nacional, composta por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação, e de todas as entidades que atuavam direta ou indiretamente na área da Educação, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da Conferência Nacional da Educação (CONAE), prevista para ocorrer em 2010, em todas as etapas.

A CONAE (2010) foi realizada em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril do citado ano, e foi precedida de Conferências Municipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, realizadas no segundo semestre do mesmo ano. Seu tema foi: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação – Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

Segundo Campello e Rezende (2014), o início da “maior mobilização da história de todo o Movimento Surdo Brasileiro” ocorreu durante a realização do CONAE 2010, “evento que marcou um retrocesso na Educação de Surdos, a partir do momento em que a proposta dos delegados surdos presentes nesta Conferência não foi atendida”, principalmente a da manutenção e da criação de escolas bilíngues para surdos. Nesse evento estavam presentes três mil ouvintes e seis surdos delegados, e a maioria não aceitava a proposta colocada pelos surdos, que contavam suas experiências e necessidades. Assim, foi perdida a oportunidade de implantar o bilinguismo. O próprio MEC, pela sua diretora de Políticas de Educação Especial,

Martinha Clarete Dutra dos Santos, comandou um forte lobby para rejeitar, como de fato foi rejeitada, a emenda apresentada pelos delegados surdos, a saber:

Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à Educação Bilíngue — utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa (Campello; Rezende, 2014, p. 74).

Segundo Campello e Rezende (2014), a referida diretora fez mais: “com seus pensamentos retrógrados sobre a educação dos surdos, ousou ir ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 17 de março de 2011, para comunicar que o Colégio de Aplicação do INES seria fechado até o final de 2011” (Campello; Rezende, 2014, p. 75). Cabe mencionar que o Instituto Nacional de Surdos é a primeira escola de surdos no Brasil, funcionando desde 1857. Esse instituto “abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o País, representando o berço e resistência da língua de sinais e cultura surda”.

Três anos depois, o Governo Federal, através do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 — que dispunha sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado —, reiterou as diretrizes sobre o AEE, como uma forma de atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências em horários complementares e não sobrepostos aos horários das salas de aula. Com relação aos estudantes surdos, o Decreto afirma, no § 2º de seu art. 1º, que deverão ser observados os princípios e as diretrizes sobre a Libras, a sua inclusão curricular, a formação de professores especializados etc., conforme disposto no Decreto n. 5.626/2005.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

[...]

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (Brasil, 2005, art. 1).

A luta para a inclusão do ensino especial e das escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional, continuou com a mobilização no “setembro Azul”, ocorrido em 26 de setembro de 2011, em comemoração ao Dia Nacional do Surdo. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) propôs o seguinte texto, sendo incluído no Relatório

do Plano Nacional de Educação (PNE), PL n.º 8035/10, acatado na redação dada pelo Relator na Câmara dos Deputados, Angelo Vanhoni, deputado federal pelo Paraná:

Garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos. (Brasil, 2005).

Ao seguir para o Senado Federal, o texto do Relatório do PNE, PL n.º 8035/10, foi alterado em 2013 em várias Comissões, ora com redação dúbia — dando a entender que qualquer escola seria inclusiva —, ora tentando retirar a palavra “inclusiva” do texto.

Dando continuidade à abordagem das políticas educacionais, ressalta-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada pela presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff, definiu dez diretrizes, entre as quais a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” que consta no art. 2 (Brasil, 2014). Essas diretrizes, que devem guiar a educação brasileira neste período, estabeleceram vinte metas a serem cumpridas em sua vigência. Reforça-se que, através dessa lei, é enfatizado o direito de escolares surdos de 0 a 17 anos terem acesso a escolas e classes bilíngues e a escolas inclusivas. Como define a meta 4, é relevante salientar os documentos oficiais nacionais que ressaltam a pessoa surda sinalizante, como o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002. Compreende-se que a pessoa surda se comunica com o mundo através da Libras, “em que o sistema linguístico de natureza visual-motora constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

A Libras, em seu reconhecimento como língua, foi reforçada para utilização em escolas e salas bilíngues e em escolas inclusivas. O movimento da comunidade surda reivindica o ensino de qualidade e o acesso ao conhecimento para os estudantes surdos:

Porém é preciso destacar que antes da Libras ser um direito linguístico dos Surdos, é um direito humano, que precisa ser garantido a todo o indivíduo, da mesma forma precisa ser garantida conforme determina o artigo 2º da Convenção da ONU (Reis; Lima, 2022, p. 770).

O direito à educação bilíngue mobiliza o movimento da comunidade surda que persiste na luta por uma educação de qualidade, promovendo a permanência dos surdos nas escolas, assegurada em diferentes documentos. Assim, ressalta-se que é dever do Estado, da instituição de ensino, da família e dos órgãos públicos zelarem pelo cumprimento das políticas para educação de surdos.

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n.º 13.146/2015, surge como um novo Estatuto da Pessoa com Deficiência e fomenta a discussão sobre a educação bilíngue a partir do capítulo IV, parágrafo 28, artigo IV, que garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

A intensa luta da comunidade surda pelo reconhecimento de escolas bilíngues em favor da equidade no direito à educação visa uma inclusão que respeite a diversidade linguística e cultural, ponderando que a escola bilíngue também é uma escola inclusiva, favorecendo a convivência entre os pares, mas sem que haja prejuízo na participação social.

O Ministério da Educação (MEC), em 2013, convocou membros da comunidade linguística, pesquisadores e acadêmicos da área, surdos e ouvintes, para a elaboração do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, Portaria n.º 1060/2013 e n.º 91/2013, a fim de colaborar para que a educação bilíngue seja “uma educação linguístico-cultural e não uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas” (Brasil, 2014, p. 6), além de propor modificações no campo das políticas linguísticas para surdos no Brasil.

Nesse documento, a Educação Bilíngue é compreendida como escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual, que deve ser trabalhada nos anos iniciais interagindo com sinalizadores fluentes. É importante ressaltar a importância da Educação Bilíngue no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento pedagógico dos estudantes surdos nos anos iniciais, mas para

que isso ocorra, sugere-se a urgência de políticas educacionais que compreendam que os processos educacionais são parecidos com os estudantes ouvintes.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, Karnopp (2005), ao investigar a aquisição de linguagem junto a bebês surdos com sua língua gestual-visual e com os bebês ouvintes com a língua oral-auditiva, verificou que os bebês produzem gestos manuais muito parecidos durante o primeiro ano no seu desenvolvimento de linguagem. Nesse sentido, aponta que as línguas de sinais “por serem línguas naturais, mas de modalidade gestual-visual, podem fornecer novas perspectivas teóricas sobre as línguas humanas, sobre os determinantes da linguagem e sobre o processo de aquisição e desenvolvimento das línguas humanas e naturais” (Karnopp, 2005, p. 7). Desse modo, a língua de sinais é uma língua social, e a aquisição da linguagem demonstra uma semelhança no procedimento de aquisição dos sinais associados à aquisição da fala nas línguas orais.

Em 2021, no período da pandemia provocada pelo coronavírus (covid-19), a Lei nº 14.191/2021 foi promulgada e alterou a Lei nº 9.394/1996, visando constituir a modalidade de educação bilíngue de Surdos na LDB, apoiada por bases legais e teóricas (Brasil, 2021). No capítulo V-A, em seu art.60-A, dispõe-se:

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, cap. V-a, art. 60-a).

É exposto que esta modalidade é optativa, e sua oferta terá início na educação infantil. A matrícula em escolas e classes regulares será de acordo com os pais ou responsáveis, quando o estudante surdo for menor, ou de acordo com sua decisão, conforme previsto na Lei n.º 13.146/2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência; isso inclui os estudantes surdos oralizados no acesso à tecnologia assistiva. Em seu art. 60-B, o sistema de ensino garante a oferta de materiais didáticos e a formação de professores bilíngues com especialização adequada, em nível superior, “aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas” (Brasil,

2021).

Ressalta-se, então, que a Lei n.º 14.191/2021 define a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino, tal como a Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos. Em busca da efetivação dos direitos linguísticos e de uma educação que valorize a cultura surda, a nova modalidade promoveu uma luta intensa, articulada em todas as Comunidades Surdas no Brasil, nas redes sociais e com os parlamentares, como senadores e deputados federais. O único parlamentar que apoiou o movimento surdo, segundo Rezende-Curione (2022):

O pleito foi encaminhado a vários parlamentares, via e-mail enviado pela Diretoria de Políticas Educacionais da Feneis. O Senador Flávio Arns foi o único que respondeu. Com base no texto recebido, o Senador propôs o Projeto de Lei nº 4.909, em outubro de 2020. O PL ficou parado em decorrência da pandemia, enquanto o Congresso priorizava outras pautas que tinham mais urgência (Rezende-Curione 2022, p.103).

A aprovação dessa lei, que levou ao Congresso Nacional a proposta de grupo de trabalho elaborada pela FENEIS e seus membros pesquisadores acadêmicos da área de Educação de Surdos e da Linguística em Libras. “E por que a Educação de Surdos não poderia ser uma modalidade independente da Educação Especial? Além de garantias educacionais, nós surdos precisamos de garantias LINGUÍSTICAS [sic]” (Rezende-Curione, 2022, p. 104).

Com a inclusão da modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB, ocorre uma mudança na forma como os estudantes surdos serão incluídos no sistema educacional brasileiro, já que não serão mais parte da modalidade da Educação Especial e poderão optar pela modalidade da Educação Bilíngue de Surdos. É importante lembrar que surdos oralizados que não fazem uso da Libras poderão continuar sendo atendidos pela Educação Especial, sem prejuízos. A Educação Bilíngue vem para somar e atender à pluralidade existente na categoria da deficiência auditiva, que é múltipla e diversa; e destacamos a importância da atuação dos professores bilíngues, sem mediação dos intérpretes de Libras. Vale salientar que:

É necessário destacar que na educação de Surdos, as pessoas surdas eram agrupadas no sistema da modalidade de Educação Especial que tinha por foco proporcionar a acessibilidade a integração em escolas inclusivas, sem se atentar na estrutura e pedagógica sobre as questões linguísticas, culturais e identitárias dos estudantes Surdos (Reis; Lima 2022, p. 777).

Quando os alunos surdos estão em salas com alunos ouvintes, tendo um

intérprete de Libras como mediador, seu desempenho pode não ser satisfatório. Isso ocorre, pois, seu aprendizado não é mediado diretamente pelo professor, mas depende de como o intérprete de Libras repassa o conteúdo. Caso o educando surdo não tenha conhecimentos prévios do assunto tratado em aula, ou de vocabulários referentes, seu aprendizado fica prejudicado. Entretanto, a socialização entre surdos e ouvintes na escola é garantida (Lodi, 2013; Lacerda *et al.*, 2013). Por isso, a importância da educação bilíngue, pois o estudante surdo poderá aprender diretamente com o professor através da Libras, e não através de uma intermediação. Isso permitirá ao surdo o desenvolvimento não apenas da sociabilidade com seus pares, mas também de um autoconhecimento identitário e conhecimentos dos conteúdos formais da escola, evitando atrasos no desempenho escolar quando comparados com o desempenho de estudantes ouvintes.

Atualmente, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto n.º 11.342, de 1 de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Nesse decreto, não constava (e nem foi incluída como subgrupo) a estrutura da DIPEBS – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, dando a entender que o governo do atual presidente poderia extinguir a diretoria, e todo o trabalho de mobilização outrora conquistado seria perdido.

A estrutura do Ministério da Educação, de cada presidente eleito, pode incluir diretorias que atendam às oito modalidades de ensino descritas anteriormente. No governo de Jair Bolsonaro, constavam seis secretarias: Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP); e Secretaria de Alfabetização (SEALF). Dentro da estrutura organizacional da SEMESP, foi criada a DIPEBS, pois essa Secretaria englobava a educação do campo, a educação especial, a educação indígena e quilombola. Nota-se a pouca relevância dada a essas áreas no governo anterior e às políticas sociais voltadas para grupos populacionais desvalorizados, como indígenas e quilombolas, entre outros. Como mostramos anteriormente, há um movimento de separação entre educação especial e educação bilíngue de surdos, pois cada modalidade possui perspectivas diferentes, logo faz-se necessário que haja, dentro do governo federal, uma estrutura voltada exclusivamente para as demandas da modalidade de educação

bilíngue de surdos, e a DIPEBS foi o órgão criado para tal fim.

Em janeiro de 2023, houve a revogação do Decreto 10.502/2020, que tratava de uma Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal decreto foi duramente criticado por movimentos sociais e especialistas das diversas áreas da educação especial por apresentar uma perspectiva exclusivista, pois “o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência” (Rocha *et al.*, 2021), muito embora citasse a possibilidade da educação bilíngue de surdos, respeitando as características da realidade desse grupo, enfatizando que:

A questão da educação bilíngue de surdos, que precisaria ser tratada de forma plural, contemplada antes de tudo por políticas linguísticas nacionais, torna-se a justificativa para pôr abaixo um projeto de educação inclusiva mais amplo para todo o PAEE, que vem sendo implementado no país desde meados dos anos 2000 (Kassar, 2011; Mendes, 2019; Prieto, 2010). Muito precisa ser feito e melhorado, mas muito se aprendeu nas escolas inclusivas sobre esse público, e, nunca antes tantos estudantes PAEE frequentaram a Educação Básica em seus níveis mais altos e chegaram à Educação Superior (Rocha *et al.* 2021, p.14).

Para Rocha *et al.* (2021), a intenção de utilizar as demandas de educação específicas dos estudantes surdos como justificativa para uma alteração nos princípios da Educação Especial brasileira é claramente percebida na maneira como o cerimonial de lançamento da PNEE-2020 foi conduzido, no Dia Nacional dos Surdos em 26 de setembro que foi oficializado em 2008, por meio do Decreto-Lei nº 11.796.

Após a revogação, em 2023, com uma nova estrutura no Ministério da Educação (pois a SEMESP passou a ser novamente SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, que foi extinta durante o governo de Jair Bolsonaro), o movimento surdo atentou-se para a falta da DIPEBS dentro da nova estrutura do MEC, pois havia diretorias para as outras modalidades educacionais previstas na LDB, menos para a modalidade da educação bilíngue de surdos.

Mais uma vez, as comunidades surdas, representadas pela FENEIS e lideranças de partidos políticos, se mobilizaram através de cartas e movimentos nas redes sociais com o intuito de solicitar que o novo governo e o atual ministro da Educação, Camilo Santana, atendessem ao apelo da categoria e mantivessem a DIPEBS na estrutura organizacional do Ministério.

No dia 11 de janeiro de 2023, houve a publicação do Decreto 11.378, que sinalizava o retorno da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), representando a luta da comunidade surda junto com a FENEIS no reconhecimento e efetivação de seus direitos. Na organização atual, há cinco diretorias políticas dentro da SECADI, a saber: 1) Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 2) Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena; 3) Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; 4) Diretoria de Políticas de Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola; e 5) Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Desse modo, a modalidade de ensino de educação bilíngue de surdos possui uma diretoria própria, cujos integrantes — um diretor e duas coordenadoras gerais — são surdos, atuantes na defesa dessa modalidade e conhecidos dentro das comunidades surdas.

A DIPEBS é um órgão específico que se foca na educação bilíngue de surdos dentro do Ministério da Educação. Foi criada para articular com os estados brasileiros a possibilidade de implementar escolas e salas bilíngues, elaborar materiais didáticos em Libras e Língua Portuguesa escrita para assegurar as diretrizes curriculares de acordo com a Educação Bilíngue de Surdos. No site do Ministério da Educação, especificamente na aba da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, podem ser encontradas as principais competências e metas da DIPEBS, que são: implementar políticas educacionais voltadas para o ensino bilíngue; fomentar pesquisa, formação na área de educação bilíngue de surdos; e implementar escolas bilíngues em que a Libras seja a língua de interação e instrução (Brasil, 2022). Na mesma página virtual, foi apresentado o cenário "atual", no qual é informado que há poucas escolas bilíngues e poucos profissionais proficientes, além de haver surdos que não adquiriram a Libras como L1 (primeira língua) e não são alfabetizados em português escrito. A Figura 1 mostra um print da página.

FIGURA 1 — Página do Ministério da Educação sobre as Competências e Metas da DIPEBS em 2022

Ministério da Educação

O que você procura?

Competências e Metas da DIPEBS

Publicado em 29/04/2022 16h58 | Atualizado em 29/12/2022 19h03

Compartilhe: [f](#) [t](#) [e](#)

PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS E METAS DA DIPEBS

- Implementar políticas educacionais voltadas para o Ensino bilíngue;
- Fomentar pesquisa, formação na área de educação bilíngue de surdos;
- Implementar escolas bilíngues em que a Libras seja a língua de interação e instrução

CENÁRIO ATUAL

- Não existe, uma oferta de educação bilíngue estruturada;
- Poucas escolas bilíngues e poucos profissionais proficientes;
- Surdos que não adquiriram a Libras como primeira língua, e não são alfabetizados em português escrito.

Fonte: Portal do MEC (Brasil, 2022).

Como se observa, ainda há atrasos significativos relativos aos processos inclusivos para uma educação bilíngue efetiva no Brasil: a falta de estrutura adequada para a implementação de educação bilíngue, o número reduzido de escolas especializadas, a escassez de profissionais bilíngues e fluentes em ambas as línguas (Libras e Português escrito), e a persistente situação em que os estudantes surdos continuam, em sua grande maioria, sem acesso a Libras como primeira língua e sem a alfabetização em Português escrito como segunda língua.

Essa realidade evidencia a necessidade urgente de um esforço coletivo e decisivo nas ações dos profissionais envolvidos com a educação de surdos na modalidade de educação bilíngue. Como apontam Reis e Lima (2022, p. 778), é imprescindível “favorecer a formação aos profissionais da área da Educação, tendo em vista os saberes necessários para uma educação bilíngue de surdos”. Essa formação é vista como de grande relevância para ser abordada em trabalhos futuros, uma vez que prepara os educadores para atuar de forma competente e sensível com a população surda.

Moura (2012) reforça essa perspectiva, argumentando que a relevância é frequentemente colocada na questão da língua. A família, que desempenha um papel crucial na socialização primária da criança, deve ser apoiada por uma escola que trabalhe com a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a língua de sinais como uma língua legítima e vital para a comunicação das pessoas surdas. Além disso, a escola deve fornecer os recursos e estratégias necessárias para que as crianças surdas possam participar plenamente das atividades escolares e sociais, garantindo

que elas se sintam incluídas e valorizadas. Isso pode ser alcançado tanto através de uma abordagem inclusiva quanto da criação de escolas bilíngues específicas para surdos. Ao abordar o aprendizado das línguas, o autor esclarece que:

A escola bilíngue é uma conquista do movimento surdo e de profissionais que atuam na área, os quais reivindicam uma educação que contemple a língua de sinais para o surdo. Alguns modelos foram criados e são desenvolvidos no mundo. O que é mais conhecido com relação à educação bilíngue para surdos é que a primeira língua deve ser a língua de sinais e a segunda língua deve ser a do país em que ele vive. Para alguns, a segunda língua deveria ser a escrita e, para outros, a língua oral. Mas, nas duas formas, a língua de sinais deve ser a base para o ensino da segunda (Moura, 2012, p. 112).

Essas observações destacam que a realidade atual da educação bilíngue de surdos no Brasil ainda enfrenta desafios consideráveis. É necessária uma reorganização significativa do sistema de ensino para efetivar o direito à educação básica de qualidade e acessível para os estudantes surdos. Esse esforço deve ser focado na garantia do respeito linguístico, cultural, identitário e social a esses indivíduos, reconhecendo e valorizando sua singularidade.

No tópico seguinte, é exposta uma breve contextualização história da educação de surdos no Brasil, visando fornecer uma compreensão abrangente das abordagens educacionais e da formação de professores para o ensino de pessoas surdas. Esse olhar retrospectivo é vital para compreender os avanços, as lacunas e as complexidades envolvidas nesse campo, lançando luz sobre as práticas e políticas que ainda precisam ser desenvolvidas e fortalecidas.

2.2 BREVE RETROSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para se falar da educação de surdos, é preciso voltar no tempo e considerar como o surdo tem sido visto e educado através da História. Na Antiguidade, os ouvintes consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes, pois Aristóteles defendia que, sem pensamento, não era possível desenvolver a linguagem e, dessa forma, não se desenvolveria a fala. Para ele, o surdo não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais, uma visão que perdurou por vários séculos e que acarretou o trabalho de “recuperação” dos surdos-mudos — termo usado na época —, visando à necessidade de se propiciar a fala. É preciso entender, considerando o contexto social, histórico, político e cultural da época, que o filósofo

considerava o surdo “um ser sem alma”, por ser desprovido de audição e fala. Os romanos e a Igreja Católica assimilaram os pensamentos aristotélicos, negando ao cidadão surdo todos os direitos sociais. Os romanos privavam os surdos dos seus direitos legais por não saberem falar: eles não podiam fazer testamentos, precisavam de alguém que falasse para realizar os seus negócios, foram considerados incapazes de gerenciar os seus atos e confundidos com deficientes mentais. A Igreja católica acreditava que suas almas não eram consideradas imortais, porque eles não podiam proferir os sacramentos (Moura, 2000; Strobel, 2009). Na Idade Moderna, surgem novas descobertas: o estudioso, pesquisador e médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), por ter um filho surdo, passou a se interessar pelo estudo do ouvido, do nariz e do cérebro, e afirmou que os surdos poderiam aprender a ler e a escrever sem a fala. O verdadeiro início da educação de surdos surgiu com Ponce de León (1520- 1584), monge beneditino que viveu no Monastério Beneditino em San Salvador, na Espanha, considerado o primeiro professor de surdos na história; seu trabalho serviu de base para outros educadores de surdos (Moura, 2000; Silva, 2006). A maior partada sua vida foi dedicada a educar surdos que eram filhos de nobres, que as famílias entregavam para essa educação, a fim de poder receber o título e a herança, e não colocar em risco a herança da família se não aprendessem a falar. De acordo com Moura (2000):

Vê-se, portanto, que esta perda de direitos pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a oralização do Surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerada como um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que se estende até os nossos dias (Moura, 2000, p. 16).

Em 1775, na França, o abade Charles-Michel de l'Épée fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, a primeira escola a obter apoio público. Ele defendeu o direito à educação, que deveria ser pública e gratuita. Nessa época, a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes. Suas obras tornaram-se disponíveis em muitas línguas. Ele formou diversos professores, inclusive professores surdos, para as crianças surdas. Todos dominavam a língua de sinais no processo pedagógico. Em sua escola, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a Língua de Sinais Francesa e o francês escrito, assim como as outras matérias, a saber;

A divulgação dos trabalhos do abade l'Épée e a adoção de seu método pedagógico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da Escola Pública para Surdos em Paris, permitiram que os surdos, não só da França, mas também em países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos, a possibilidade de destacarem-se e ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo (Silva, 2006, p. 24).

L'Épée reconheceu a existência da Língua de Sinais, seu desenvolvimento e apercepção de que ela servia como base comunicativa essencial entre surdos; introduziu os sinais como elemento prioritário; aboliu a ideia de que para adquirir conhecimento era necessário falar; criticava o ensino da fala e o uso isolado do alfabeto digital; criou os sinais metódicos baseados na combinação da Língua de Sinais e na estrutura da língua oral francesa (Silva, 2006).

A criação de duas escolas para as pessoas surdas foi um marco importante do contexto educacional dos surdos nos últimos quatro séculos, apesar de ter sido polêmica.

A escola alemã adotava o método oral, com o seu representante, o pastor alemão Samuel Heineken, e a escola francesa, o método combinado, que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral, com o abade francês Charles-Michel de l'Épée. Ambos defendiam suas ideias (Rocha, 2008).

Em âmbito mundial, no Congresso de Milão de 1880, na Itália, foi discutida a forma ideal pela qual os surdos seriam instruídos. No momento da deliberação, não se contou com a participação nem com a opinião da minoria interessada — os surdos. Como resultado, um grupo de ouvintes fez pressão política e o oralismo saiu vitorioso.

Com a proibição do uso da Língua de Sinais, os surdos foram sendo excluídos no processo educativo e transformados em deficientes, passando a depender das habilidades dos instrumentos do médico para curar, na perspectiva dos ouvintes, a audição. Mesmo no momento da atual revolução, o uso da Língua de Sinais continuou proibido por vários anos.

Mas existe o outro lado da discussão. Se o ensino da fala é árduo e ocupa dezenas de horas por semana, suas vantagens não seriam contrabalançadas por aquelas milhares de horas retiradas da educação geral? O resultado não acabaria sendo um analfabeto funcional que, na melhor das hipóteses, disporia de uma pobre imitação da fala? O que é 'melhor', integração ou educação? Seria possível ter os dois, combinando a fala e a língua de sinais? Ou qualquer tentativa de uma combinação assim

faria emergir não o melhor, mas o pior de ambos os mundos? (Sacks, 1998, p. 39).

Edward Gallaudet, que viajou extensivamente pela Europa no final da década de 1860 e visitou escolas de surdos em 14 países, foi ponderado ao votar no Congresso. Ele descobriu que a maioria dessas escolas usava tanto a língua de sinais como a fala, e que aquelas que empregavam a Língua de Sinais tinham resultados tão bons quanto as escolas orais no quesito da articulação da fala, mas obtinham resultados melhores na educação geral. Nesse sentido, a base da instrução primária deveria ser por meio da Língua de Sinais, e não a articulação de ambas, como aconteceu na História (Sacks, 1998).

O trabalho educativo realizado na França — com a formação dos professores surdos, que se expandiam em número e se organizavam política e socialmente — foi desvalorizado em prol de uma visão terapêutica da surdez. Infelizmente, nesse momento histórico, os surdos passaram a ser excluídos da escola, do mundo do trabalho e foram obrigados a se submeter às determinações da Medicina, com a expectativa de solucionar as questões relativas à surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura de seu déficit biológico, como diz neste estudo:

Diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. Os professores surdos são excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes. Os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais e, o que é mais grave, a partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Dessa ideia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral (Silva, 2006, p. 33).

Diante desse acontecimento, somente na década de 1960, segundo Sacks (1998, p. 42), “historiadores e psicólogos, bem como pais e professores de crianças surdas, começaram a indagar: o que aconteceu?”. Foi então notado o fracasso de cem anos de império oralista, e os cidadãos começaram a perceber que algo deveria ser feito. Até o momento, tinham como desafio reinserir os surdos na escola.

Neste trabalho;

Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como “deficientes” ou “inferiores”? Terão sempre sido alvo, deverão sempre ser alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar sua situação de outro

modo? Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como “deficientes” ou “surdos” (Sacks, 1998, p. 44).

A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, que passaram a maior parte do seu tempo recebendo treinamento oral como aprendizado. O oralismo dominou a Europa até a década de 1960, quando o linguista William Stokoe publicou um artigo explicando que a Língua de Sinais é uma língua, e não mímica, pois possui todas as características das línguas orais. A partir dessa publicação, surgiram diversas pesquisas sobre a Língua de Sinais e sua execução na educação e na vida dos surdos, pois muitos contrariaram essa abordagem oralista (Moura, 2000; Sacks, 1998; Goldfeld, 1997).

A seguir, se aborda o tema considerando o contexto educacional do Brasil.

2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Inicialmente, cabe mencionar que nos institutos europeus, formavam-se surdos para que fossem contratados com o objetivo de ajudar a fundar organizações, institutos ou estabelecimentos para a educação de surdos em seus países.

Em 1855, o professor surdo francês E. Huet, que era discípulo de l'Épée no Instituto de Surdos de Paris, veio ao Brasil e apresentou um relatório em língua francesa “com a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil” (Rocha, 2008, p. 19). Ele informou sobre sua experiência como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges ao imperador Dom Pedro II. Para iniciar o trabalho com crianças surdas, foi fundado, em 26 de setembro de 1857, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A década de 1950 no Brasil foi marcada por grandes avanços científicos, tecnológicos, e mudanças culturais e comportamentais (Rodrigues, 1999). O INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, sendo a única instituição de referência de educação, profissionalização e socialização dos surdos em território brasileiro e nos países vizinhos (Rocha, 2008).

No INES, a Língua de Sinais praticada pelos surdos teve forte influência da Língua de Sinais Francesa devido ao primeiro diretor, E. Huet, e se propagou por todo

o Brasil quando os alunos, ao término do curso, retornavam aos seus Estados. Outro destaque na comunidade científica é a primeira obra de Língua de Sinais do Brasil, que tinha estrutura semelhante a um dicionário, denominada “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” em 1875, do ex-aluno e profissional repetidor do INES, Flausino José da Costa Gama.

Sofiato e Reily (2011) afirmam que, a elaboração da “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos” não tornou Flausino da Gama um mito da história da surdez e da Língua de Sinais, mas sim o “repetidor” da obra do dicionário do surdo francês Pierre Pélissier. No Brasil, não existia nenhuma obra equivalente, e Flausino aprimorou-a, empregando sinais franceses como se fossem brasileiros. É importante expor “Flausino à comunidade científica como um surdo que teve importante papel na propagação da língua brasileira de sinais, com a primeira tentativa de registro há 136 anos” (Sofiato; Reily, 2011, p. 638).

Cada disciplina no INES tinha o seu professor repetidor, como Flausino José da Costa. Exercido por alunos, o papel do repetidor era retransmitir as lições do professor ao seu grupo de alunos surdos.

Também era de sua incumbência o acompanhamento dos alunos no recreio e o seu retorno à sala de aula. Além disso, acompanhava os visitantes do Instituto, pernoitava com os outros alunos, corrigia os exercícios dados pelo professor e fazia a sua substituição quando necessário. Quanto à sua nomeação, esta ocorria se mostrasse conhecimento e capacidade na disciplina escolhida para tal designação. Dessa forma, cada disciplina tinha o seu repetidor. Essa atribuição de repetidor remete-nos à atuação dos alunos no Método de Lancaster. Consta que essa função foi modificando-se em razão de alterações regimentais, e que nos primeiros anos do Instituto era exercida por alunos. De acordo com as informações contidas no Almanak Laemmert, Flausino iniciou o seu trabalho de repetidor em 1871, aos 20 anos, e teria encerrado suas atividades em 1878, aos 27 anos de idade (Sofiato; Reily, 2011, p. 628).

Em 1798, amparado nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), o inglês Joseph Lancaster inicia o Método Lancaster, que é conhecido como um sistema monitorial para uma escola para filhos da classe trabalhadora. Utilizando monitores nas atividades pedagógicas com constantes repetições, valorizando a memorização, disciplinando a mente, o corpo e o desenvolvimento de crenças morais da sociedade disciplinar, no Brasil, existiram “o primeiro método pedagógico, para a instrução pública instituído, oficialmente por D. Pedro I, por meio da Lei 15 de outubro de 1827, no período que gira em torno da descolonização e dos

diferentes projetos que o recém-fundado Estado Nacional” (Neves; Men, 2022, p. 1).

Outra metodologia utilizada era a de nomear monitores nas atividades pedagógicas com constantes repetições, valorizando a memorização, disciplinando amente, o corpo e o desenvolvimento de crenças morais da sociedade para auxiliar no processo na educação de surdos.

No Brasil, o Congresso Milão (1880) acarretou forte influência para o ensino dos surdos no Instituto do Rio de Janeiro com muitas polêmicas e reflexões sobre a instrução que deveria ser oferecida aos surdos em relação à importância da utilização dos sinais, e, por outro lado, sobre a linguagem articulada, o método oral.

No Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, após três anos do Congresso de Milão, teve em suas atas e pareceres o propósito sobre a educação de surdos. O dr. Tobias Rabello Leite, nomeado diretor efetivo em 1872, permanecendo no Instituto até o seu falecimento, em 1896, e o professor do Instituto, dr. Menezes Vieira, eram incompatíveis sobre a reflexão realizada no Congresso de Milão, “apesar de discordantes, os pareceres refletiam uma mudança de mentalidade quanto à educação das pessoas surdas na segunda metade do século XIX. A ideia de caridade era substituída pela de se formar cidadãos úteis” (Rocha, 2008, p. 46). Decorriam três tendências na perspectiva da educação de surdos: formação de cidadãos capazes de executar seus direitos e deveres, na Alemanha, na Inglaterra e países escandinavos; formação de política religiosa, na França e na Itália; e formação para o trabalho, nos Estados Unidos.

No parecer de dr. Tobias Leite, a primeira e a terceira tendência eram compatíveis com a realidade do Instituto, mas havia a indicação que a educação de surdos deveria ser limitada ao Ensino Primário e preparar novos professores especializados para todos os institutos (Rocha, 2008).

Em 1951, com a nomeação da diretora Ana Rímoli de Faria Dória, que coordenava dentro do Instituto de Pesquisa e Formação Social do MEC, o Curso de Revisão de Conhecimentos e Práticas ao Jardim de Infância, muitas alunas foram convidadas a realizar o Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, o pioneiro no Brasil e o terceiro da América Latina (Rocha, 2008). Assim, com o início dessa formação, amplia-se o número de professores especializados para trabalharem na educação de surdos, sob uma ótica oralista. Surgem novas oportunidades de cursos para surdos para o melhor desempenho pedagógico como profissionais, atletas, artesãos, etc.

A cada mudança de diretores do INES e “as mudanças de governo criam oportunidades para o acesso de atores, ideias e novas questões à agenda, impulsionando transformações nas políticas” (Rosa; Lima, 2022, p. 3), não somente a mudança de governo, mas sim dos atores responsáveis pela gestão do Instituto. Seguindo a tendência mundial que estabeleceu o oralismo, a mesma diretora do INES proibiu a Língua de Sinais oficialmente em sala de aula, mas os alunos continuavam a usá-la nos pátios e corredores da escola (Goldfeld, 1997).

Na década de 1970, Ivete Vasconcelos "foi a pioneira na estimulação precoce de bebês surdos" (Rocha, 2008, p. 111), pois trabalhou com uma turma de crianças de múltiplas deficiências na pré-escola do Instituto. Foi educadora de surdos na Universidade de Gallaudet, criada em 1864 nos Estados Unidos (atualmente a única universidade para surdos e ouvintes que dominam a Língua de Sinais Americana do mundo), apresentando a abordagem da Comunicação Total. Esta abordagem abrange todas as formas possíveis de comunicação, como leitura labial, estimulação auditiva, articulação, fala, expressão corporal, mímica, língua de sinais, escrita e qualquer meio de comunicação que possa ser utilizado e compreendido (Ciconne, 1990; Pereira, 2008; Klôh; Carneiro, 2020). Os profissionais que seguem a Comunicação Total distinguem-se do oralismo, pois não veem o surdo como uma patologia de visão clínica no modelo médico, mas como uma pessoa com surdez cujo desenvolvimento afetivo e cognitivo repercute nas relações sociais.

Ciconne (1990) afirma que muitas crianças surdas que foram educadas no oralismo, na modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram desenvolver sua língua razoavelmente, mas seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social não foi bem atendido. De acordo com Brito (1993, p. 7), “o principal desafio dessas escolas e da maioria das instituições para os surdos no Brasil nos dias de hoje é a busca por uma metodologia educacional mais adequada à problemática da surdez”. Portanto, a maioria das instituições decidiu optar pela Comunicação Total, composta na década de 1960 “após a constatação de que muitos sujeitos surdos não tiveram o sucesso esperado na leitura de lábios e emissão de palavras, propostas pelo oralismo puro” (Luchese, 2016, p. 47).

Com o passar do tempo, devido ao uso de português sinalizado, também denominado bimodalismo, que se configura no uso simultâneo de fala e sinais, utilizado pelos educadores da Comunicação Total, o desenvolvimento da educação de surdos tornou-se dificultoso. Vale ressaltar que a gramática da Língua Portuguesa

é diferente da gramática da Língua Brasileira de Sinais. Nesse contexto, seria a mesma coisa que considerar conversar usando português e italiano simultaneamente. Segundo Brito (1993, p. 7), “[...] apesar do conteúdo polêmico de tal afirmação, devemos dizer que a Comunicação Total representa o maior obstáculo para o desenvolvimento da educação de surdos no Brasil no momento”, além dos conflitos entre os oralistas e os gestualistas na educação de surdos.

Silva (2003) realizou um estudo conversando com uma professora que trabalhava em uma escola onde a abordagem pedagógica era a Comunicação Total na década de 1980. Por não saber como trabalhar com os surdos e apresentar dificuldades quanto à metodologia da Comunicação Total, as professoras e os demais profissionais da escola iniciaram a aprendizagem da Libras para se comunicar com os alunos surdos. Porém, “ainda hoje, são poucos profissionais (mesmo em escolas de surdos) que dominam a língua de sinais” (Silva, 2003, p. 44).

Moura (2000) aponta a necessidade de mais pesquisas sobre a utilização de abordagens bimodais em muitas escolas, mas destaca que o papel da escola é mais voltado para a oralização do que para os conteúdos pedagógicos. Com uma abordagem bimodal, essa necessidade não existe mais, e as crianças deveriam ter uma outra forma de exposição que não privilegiasse a oralidade, mas suas novas formas de comunicação. Esses argumentos podem auxiliar nas considerações para os educadores preocupados com o declínio da atuação acadêmica de muitos surdos.

Na década de 1980, começou no Brasil a proposta da abordagem do Bilinguismo, destacando-se pesquisas realizadas tanto em Libras quanto na escrita da Língua Portuguesa por surdos, pelas professoras linguistas Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes, assim como a psicóloga Regina Maria de Souza (Brito, 1993).

O Bilinguismo propõe que o surdo deve adquirir a língua de sinais e ter como segunda língua a língua oficial do seu país, mas apenas na modalidade escrita e não na oral. Em relação à aquisição da linguagem, no Bilinguismo, a criança deve preferencialmente conviver com outras crianças surdas e com surdos mais velhos que dominam a língua de sinais.

Em 1979, Brito iniciou seu trabalho em Linguagem e Surdez no Brasil, realizando pesquisas junto a pessoas surdas em diversos contextos sociais. Em 1982, ela foi informada sobre a língua de sinais usada por indígenas da Amazônia, no Estado do Maranhão, e pesquisou durante um mês a comunidade Urubu-Ka’apor. Com a permissão dos indígenas, a língua de sinais desse povo foi gravada em filme super-

8. Após essa viagem, também viajou por diferentes regiões do país, concluindo que existem no Brasil duas línguas de sinais: a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) e a LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), que não estão relacionadas entre si. A LSKB não teve contato com outras línguas de sinais, enquanto a LSCB teve influência da Língua de Sinais Francesa.

Brito (1993) demonstra na sua pesquisa que os surdos indígenas aprendem apenas a LSKB, portanto, são monolíngues. E os ouvintes aprendem a língua de sinais para se comunicarem com os surdos da sua comunidade indígena Urubu-Kaapor. Segundo a pesquisadora, não foram observadas dificuldades de comunicação, e todos demonstram ter uma boa integração social com os surdos. Foi observado que a LSCB era utilizada nas atividades sociais, como na socialização dos surdos, em encontros familiares ou de amigos, atividades profissionais onde há presença de mais surdos, em que a língua portuguesa não era imposta. Todavia, cabe mencionar que, a partir do contato com a língua portuguesa, gera-se o Bilinguismo Diglósico para a informação, expressão e comunicação dentro da sociedade.

Em 1994, “Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB” (Goldfeld, 1997, p. 30).

No ano de 1987, é fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o órgão mais representativo dos surdos no Brasil, com valiosos registros de documentos mostrando o movimento político dos surdos e as políticas educacionais para os Surdos (Cunha Junior, 2015). A FENEIS tem assumido a responsabilidade da luta constante da Língua de Sinais, da cultura surda, dos trabalhos educativos e assistenciais para melhor integração dos surdos. Essa federação tem uma atuação próxima junto aos movimentos sociais das pessoas com deficiências, e uma das lutas principais é a inserção da língua de sinais.

Cabe salientar, ainda, que a FENEIS é uma entidade filiada à World Federation of the Deaf (WFD), que executa um trabalho com o movimento mundial dos surdos.

A Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf, WFD) é uma organização não governamental internacional que representa aproximadamente 70 milhões de surdos em todo o mundo. Estima-se que mais de 80% desses 70 milhões vivem em países em desenvolvimento, onde as autoridades raramente estão familiarizadas com suas necessidades ou desejos. (Cristiano (2020, s. p.)

A WFD foi constituída em Roma, na Itália, em 23 de setembro de 1951, reconhecendo que em todo o mundo os surdos enfrentam barreiras de direitos humanos iguais, de acessibilidade e de serem ouvidos quando participam nas decisões de formulação de políticas que os afetam.

No embate em torno das políticas educacionais para surdos, a FENEIS esteve à frente da aprovação da Lei n.º 10.456, no ano de 2002, da Língua Brasileira de Sinais, e o seu Decreto n.º 5.626, no ano de 2005. Ocorreu um grande ato político em Brasília nos dias 19 e 20 de março de 2011, à respeito da educação de surdos e da ameaça de fechamento do INES, e a luta incansável em defesa da educação pública bilíngue, na qual a Língua de Sinais deve ser a língua de instrução e a língua portuguesa, a segunda escrita para os surdos; as propostas de educação bilíngue que constavam no Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme Cunha Junior (2015, p.225), “o grande problema é que os representantes do MEC manipularam as informações, a fim de excluir as propostas de educação bilíngue que constavam do documento final para o Plano Nacional de Educação (PNE)”. Recentemente, no ano 2021, a comunidade surda conquistou mais uma intensa luta sobre a mudança na LDB — Lei 9.394/96 —, a partir da Lei 14.191/2021, inserindo a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, desvinculando-a da Educação Especial.

No que tange à luta histórica das pessoas surdas, um registro inédito e importante que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, foi a publicação do livro da “História do movimento político das pessoas com deficiências” no Brasil, na década de 1980, e seus requerimentos no campo educacional.

A respeito da luta dos movimentos sociais das pessoas surdas, ressalta-se que:

O movimento forjou-se no dia a dia, na luta contra a discriminação, na busca incansável pela inclusão, na disputa política. Reconstituir essa trajetória era

o desafio. Para enfrentá-lo, foi necessário pesquisa e muito trabalho. O ponto de partida: ouvir os próprios protagonistas desta história. *Nada sobre nós sem nós!* (Lanna Junior, 2010, p. 8).

A história do movimento das pessoas com deficiência no Brasil se fortaleceu quando a Constituição Federal foi proclamada em 1988, dentro dos princípios da democracia e buscando igualdade de oportunidades e garantias de direitos, a partir do fim da ditadura militar no Brasil que durou de 1964 a 1985, pois, antes, esses movimentos sociais em prol das pessoas com deficiências, negros, mulheres, trabalhadores, sem-teto e indígenas eram silenciados pelo autoritarismo.

No movimento surdo, destaca-se Antônio Campos de Abreu, nascido surdo, ex-estudante do INES e formado em História. Ele foi colaborador e também presidente da Associação de Surdos de Minas Gerais, fundada pelos próprios surdos em 1956. Trabalhou como voluntário na Federação Mineira Desportiva de Surdos e na Confederação Brasileira de Desporto dos Surdos. Participou da criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), da qual foi presidente entre 1993 e 2001. Foi membro do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) entre 2003 e 2004 e foi membro da Federação Mundial de Surdos. Atualmente, continua trabalhando na FENEIS como presidente.

Em uma entrevista, Abreu, ao abordar como foi a fundação da FENEIS, responde que “já estava tudo pronto, esporte e social; já havia estrutura, mas faltava uma coisa: educação” (Lanna Junior, 2010, p. 146). Além da luta pelos direitos humanos e pela Língua de Sinais, Abreu aponta a preocupação sobre as escolas, pois muitos surdos reclamavam da falta de Libras, de não conseguir acompanhar a vida acadêmica. Afirma que os surdos também participaram nas discussões da Constituinte para lutarem pela língua de sinais, mas “a Constituição reconheceu a Língua dos Índios — eles aceitaram por questões culturais. Contudo, a Língua de Sinais também é um fator cultural! Mas a Constituição não aceitou, o constituinte não aceitou. E esse documento sumiu.” (Lanna Junior, 2010, p. 153). A justificativa dada à comunidade surda naquele tempo era a utilização do aparelho auditivo; pode-se perceber, então, a permanência do reflexo do Oralismo.

Outra representante que mereceu destaque nesta entrevista foi Karin Strobel, surda desde a infância, que se destaca por sua participação na Associação de Surdos

de Curitiba desde 1977, quando tinha quinze anos de idade. Em 1994, a convite de Antônio Campos de Abreu para ser vice-presidente da FENEIS, exerceu esse cargo por dois mandatos, de 1995 a 1997 e de 1997 a 1999. Atualmente, ela é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Na sua entrevista, relatou o desafio de sua mãe encontrar uma escola de surdos que fosse oralista, porque não aceitavam alíngua de sinais quando ela era criança, passando a aceitá-la como surda anos mais tarde, já na adolescência, quando ingressou na Associação de Surdos e aprendeu a Libras, o que, segundo ela, tornou a comunicação melhor e facilitou em muitos aspectos a sua vida, principalmente o contato com outras pessoas surdas. Ao envolver-se com o movimento das pessoas surdas, através da associação dos surdos, sinaliza que iniciou seu trabalho com os esportes e, em seguida, pela luta pelos direitos dos surdos. Participou da equipe pedagógica do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Paraná por dez anos, como assessora pedagógica na área de educação de surdos, afirmando que “a Secretaria de Educação percebeu que havia muito fracasso entre os alunos surdos nas escolas inclusivas”, e que a solução dada envolvia o acesso à informação e aos conteúdos pedagógicos dos alunos surdos (Lanna Junior, 2010, p. 246).

A contribuição dos profissionais surdos é primordial na luta por políticas públicas e também nos trabalhos pedagógicos com os alunos surdos, pois, no processo de ensino-aprendizagem de duas línguas no contexto educacional, é essencial que a criança surda desenvolva o processo da aquisição da língua convivendo com o professor e/ou instrutor surdo. A parceria com professores surdos e professores ouvintes favorece uma construção de uma pedagogia baseada na perspectiva inclusiva com os alunos surdos (Lacerda; Santos, 2007; Martins, 2010).

Para esclarecer o papel do instrutor surdo, a saber;

O Instrutor Surdo é figura recente no contexto educacional; contudo, tal profissional tem se mostrado muito presente nas discussões acerca da inclusão escolar de alunos surdos [...]. Os últimos documentos brasileiros consideram Instrutor Surdo aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para transmiti-la aos seus alunos surdos e ouvintes (Brasil, 2005). O termo Instrutor parece remeter-se à tarefa específica do ensino de uma língua, mas seu trabalho não se resume a isso; ele ensina crianças surdas a enxergar o mundo de uma forma peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, bem como valores, aspectos culturais, emoções, percepções. E também se mostra o melhor representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes (Lacerda; Santos 2007, p. 1).

Compreende-se que a atuação e a formação continuada do Instrutor Surdo são

essenciais para o processo educacional do surdo, para a percepção das melhores necessidades de aprendizagem e adequação de ensino dos alunos surdos.

Na década de 1990, houve maior aderência ao Bilinguismo na área educacional. Foi uma década de intenso debate sobre a inclusão social e escolar em defesa do direito à educação, com muitos eventos e documentos oficiais importantes, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) na Tailândia, a Declaração de Salamanca (1994) na Espanha, com suas diretrizes básicas para a reforma de políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) sobre a matrícula das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, e a Convenção de Guatemala (1999), que visa à eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Esses movimentos avançaram na sustentação das lutas na educação dos surdos.

Diante dessa explanação sobre a educação de surdos e as três abordagens educacionais — Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo — que convivem no Brasil, podemos dizer que todas têm pontos fortes e fracos no trabalho com os surdos. O reflexo do Congresso de Milão de 1880 e as diferentes abordagens até aquele momento geraram muitas discórdias e conflitos entre os profissionais (Goldfeld, 1997). Os surdos, as famílias e os profissionais lutam para ter o direito de escolher qual escola é a melhor. De acordo com Sá (2011, p. 59), “os surdos têm perdido importantes espaços históricos e sociopolíticos que eram as escolas desurdos. Algumas não eram ‘boas’? É certo que não eram. Mas, por que não aperfeiçoá-las em vez de fechá-las?”

A partir disso, entende-se que uma sociedade inclusiva e democrática não deve abranger ou impor autoritariamente um único modelo. Infelizmente, os movimentos surdos não são levados em consideração ao discutir a educação de surdos ou, quando expressam sua voz por meio da Libras, não são escutados.

Nesse sentido, Moura (2000) aponta que alguns pesquisadores, que utilizam ou não o segmento da língua de sinais na educação de surdos, não compreendem que o debate entre oralistas e gestualistas não traz resultados positivos. É imprescindível à aprendizagem dos surdos entender conceitos e aquisição de linguagem e técnicas de atuação. É necessário conhecer as diversidades surdas, que pertencem ao mundo de experiências visuais, sejam elas surdos sinalizados ou deficientes auditivos, para que o educador, pesquisador, terapeuta, fonoaudiólogo, enfim, todos os profissionais que trabalham na área da surdez possam fazê-lo com

eficácia. Além disso, é preciso considerar a língua escolhida como opção de educação na vida do surdo, sendo fundamental para a qualidade futura da sua vida educacional e experiência profissional.

Dessa forma, no contexto da educação de surdos, é importante conhecer a história, as políticas públicas na área e seus pressupostos, a fim de compreender os movimentos e as transformações para se conhecer e explicar os processos que os constituem, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais até suas condições de existência.

2.4 A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este tópico aborda a atuação docente na escolarização das crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfocando a relevância do desenvolvimento cognitivo e linguístico, bem como a prática dos professores nas séries iniciais com alunos surdos e ouvintes.

A escola deve acolher as diferenças de todos os estudantes, incluindo o estudante surdo, a partir do conhecimento de sua realidade, da integração e do convívio com a família e comunidade. Ao acolher o estudante surdo na sala de aula, é essencial compreender a abordagem educacional escolhida pela família para adequar a estratégia docente, pois frequentar o sistema regular de ensino é um direito de todos. É fundamental considerar a lei que ampara o direito da família e do próprio aluno ao desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa, caso essa seja a opção linguística. Contudo, esse trabalho de oralização deve ocorrer “preferencialmente em turno distinto da escolarização” (Brasil, 2005, cap. IV, Art. 16).

Para Soares (2016), algumas famílias podem resistir a escolher a Língua de Sinais por falta de informação, estigma associado à surdez, e, muitas vezes, pelo desejo de que a criança se comunique apenas pela língua oral. Essa resistência pode levar a dificuldades de comunicação compreensíveis para a criança surda, afetando seu processo de ensino e aprendizagem: “a criança já passou por anos na escola sem ter uma comunicação compreensível” (Soares, 2016, p. 28).

A Resolução n.º 02 do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 12, no segundo parágrafo, determina que os sistemas de ensino devem garantir no processo educativo, no caso do aluno surdo, o uso da

língua de sinais, assegurando o ensino “sem o prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa”. No entanto, ressalta quanto à opção da abordagem a ser trabalhada com a criança surda, “facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso”.

Ao abordarem as especificidades ou características do aluno surdo apontam que:

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros. Contudo, essas diferenças são homogeneizadas sob o termo “aluno surdo”. Essa heterogeneidade nem sempre é entendida pelo professor, para quem muitas vezes, esse aspecto é polarizado: ou o surdo é oralizado ou sabe Libras , (Santana, Carneiro, 2012, p. 56).

Considerando esses aspectos, a atuação docente na escolarização dos estudantes surdos nos anos iniciais é crucial para assegurar o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A linguagem é a base para a aprendizagem e comunicação, logo, a falta de acesso a uma língua pode gerar prejuízos consideráveis no processo educacional. Há possibilidades de os professores compreenderem que cada estudante surdo é único, com habilidades, dificuldades e necessidades distintas. Assim, é essencial que o professor adapte os conteúdos e a metodologia para atender às necessidades específicas de cada aluno (Dorziat, 2009; Depaulo, 2019).

Os profissionais da educação observam para reconhecer que os alunos surdos orais são pessoas surdas que utilizam a língua oral como principal meio de comunicação, em detrimento das línguas de sinais. Esses alunos geralmente usam aparelhos auditivos ou implantes cocleares para ajudá-los a ouvir e falar. A esse respeito, “chamamos de surdo oralizado aquele que realizou ou está em processo de transição da identidade de deficiente auditivo para sujeito surdo, sem abrir mão de suas experiências e da comunicação por intermédio da oralidade” (Lima, 2020, p. 35). Para apoiar os alunos surdos oralizados na educação, é importante fornecer recursos que facilitem a comunicação e o aprendizado, como legendas em vídeos e transcrições de áudio, além da inclusão de intérpretes de língua de sinais, se necessário, e da disponibilidade de recursos tecnológicos, como microfones, amplificadores de som e legendas nos vídeos, que podem ser úteis.

É importante lembrar que a experiência de um aluno surdo oral pode ser muito distinta da experiência de um aluno ouvinte, mesmo que ambos utilizem a língua oral como principal meio de comunicação. Por isso, é vital que educadores e colegas estejam dispostos a adaptar suas práticas e sejam sensíveis às necessidades dos alunos surdos orais, de modo a garantir que tenham acesso igualitário à educação e se sintam incluídos e valorizados na comunidade escolar (Soares, 2004; Lima, 2020). Para atender adequadamente a um aluno surdo oral e agir de forma assertiva, o professor precisa ter um entendimento sobre a condição do aluno e as necessidades educacionais específicas que podem surgir. Isso facilitará o processo educacional, que muitas vezes é obstruído pela falta de formação adequada do docente.

A seguir algumas orientações gerais importantes que o professor pode seguir em sua sala de aula:

- fazer com que a criança se sente próxima do lugar onde o professor fique a maior parte do tempo;
- fazer com que a criança não se sente de frente para a janela, pois muitas dessas crianças necessitam do apoio visual, ou mesmo da leitura orofacial para melhor entender a situação; a iluminação deve ser um fator favorável à criança;
- não exigir a execução de atividades que, muitas vezes, são impossíveis para a criança, como, por exemplo, o ditado de palavras isoladas. O ditado de frases é mais fácil porque a criança pode se servir da redundância que a linguagem apresenta. A redundância, ou seja, a capacidade de predição de um determinado fonema ou grafema ou mesmo de uma palavra ou frase, está ligada a informações de situações ou contextos que favorecem os indivíduos a compreender a linguagem falada em condições desfavoráveis (Bevilacqua, 1987, p. 12).

É fundamental que o professor seja orientado a compreender a gravidade da perda auditiva do aluno surdo, se ela é bilateral ou unilateral, e se o aluno utiliza aparelhos auditivos ou implante coclear, para estabelecer um método de comunicação efetivo entre ele e o aluno.

A inclusão de alunos surdos em salas regulares ainda representa um desafio em muitas escolas. Embora a legislação brasileira exija que as escolas garantam o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência, muitas vezes os recursos necessários para atender às necessidades dos alunos surdos não estão disponíveis, o que pode resultar em dificuldades no aprendizado.

A orientação sobre as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno, como a leitura labial e o uso de aparelhos auditivos, é para garantir que a comunicação seja clara e precisa. É necessário compreender as habilidades de linguagem do aluno,

incluindo sua fluência oral, vocabulário e compreensão; trabalhar com necessidades educacionais especiais do aluno, como a exigência de recursos adicionais, tais como legendas em vídeos e transcrições de áudio, bem como a disponibilidade de tecnologias assistivas para ajudar o aluno a se comunicar e acessar o conteúdo (Silva; Cardoso, 2021).

Existe diversidade dentro da surdez, como os surdos sinalizantes que utilizam a comunicação através da Libras, e os surdos oralizados que se comunicam através da fala com aparelhos auditivos e implantes cocleares. Essa diversidade apresenta barreiras na comunicação, como afirma Pinheiro (2016):

Apesar de Dorziat, Lima e Araújo (s/d) se referirem às particularidades dos alunos surdos usuários de LIBRAS, uma vez que voltam seus estudos para esse público, a colocação dos autores, também se adequa às particularidades dos alunos surdos oralizados e a necessidade [de o] professor conhecê-las. Além disso, autores, como Peyerl e Zych (2008), destacam a importância de o professor autoavaliar os seus conhecimentos pedagógicos, desenvolver metodologias de ensino que respeitem as potencialidades de cada aluno e refletir sobre o seu papel de professor (Pinheiro, 2016, p. 8).

Essa informação, bem como do apoio de outros profissionais, como os do Atendimento Educacional Especializado e/ou Sala de Recursos, para ter uma maior compreensão e previsibilidade das experiências que a criança surda, seja sinalizante ou oralizada, terá no ambiente escolar. A atuação desses profissionais para surdos é fundamental para garantir uma educação inclusiva. Isso envolve a utilização de recursos pedagógicos, tecnológicos, a adaptação de materiais didáticos e o planejamento pedagógico individualizado, pois cada estudante surdo possui suas próprias necessidades e habilidades, levando em consideração suas demandas específicas (Damázio, 2007). Torna-se essencial o diálogo com a família do aluno surdo ou deficiente auditivo para fornecer orientações claras após conhecer o histórico de vida da criança com surdez.

Em geral, a grande maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, adquire sua primeira língua tardiamente, o que pode levar ao atraso escolar. No entanto, “isso nem sempre é o que acontece com as crianças surdas brasileiras que, ao chegar à escola, são expostas ao ensino da segunda língua, o português, com pouca ou nenhuma preocupação para com seu nível de competência na língua de sinais” (Queiroz, 2013, p. 51). Seu desenvolvimento linguístico e cognitivo se manifesta nos primeiros contatos na escola e é amplificado quando em contato com outras crianças

surdas, professores ou instrutores surdos, principalmente se isso ocorrer durante a infância, nas séries iniciais, facilitando assim o acompanhamento do aprendizado (Queiroz, 2013).

Soares (2004) observa que, a partir da década de 1990, a língua de sinais ganhou destaque na orientação do ensino de surdos, “interrompendo a orientação do Método Oral, adotado oficialmente em nosso país desde o início da década de 1950” (Soares, 2004, p. 53). A falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos é considerada a principal dificuldade no estabelecimento de uma relação efetiva para o ensino e a aprendizagem. Além disso, foi constatado que a maioria das atividades é voltada para alunos ouvintes e se mostra inadequada para alunos surdos. A presença de intérprete em sala de aula é considerada por muitos professores como um auxílio para o aluno usuário de Libras. Conforme Soares (2004), alguns estudos apontam que essa medida nem sempre tem contribuído para o melhor desempenho acadêmico dos alunos surdos.

Na abordagem educacional denominada Bilinguismo, considera-se o domínio da Libras essencial para a atuação docente, além do conhecimento da cultura surda. Muitos profissionais que lecionam nos anos iniciais, no entanto, não possuem domínio dela (Tartucci, 2005). Ao reconhecer a Libras como um direito dos alunos surdos, valoriza-se essa língua como parte essencial do processo educacional inclusivo para esses alunos.

Stumpf (2009) salienta que a Libras não deve ser vista apenas como uma necessidade educacional, mas sim como um direito linguístico fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos.

O desenvolvimento da Libras deve ser valorizado desde a educação infantil e os anos iniciais, pois a criança surda está no período de desenvolvimento de relações sociais, a brincadeira e o lúdico são valorizados e não devem ser interrompidos subitamente nos anos iniciais, no ensino fundamental. Nesse sentido, explica-se que:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos de audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento das esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade (Góes, 1999, p. 38).

No entanto, se a Língua de Sinais não for valorizada e ensinada adequadamente, as crianças surdas podem ter dificuldades em aprender a segunda língua, o que pode levar a atrasos na escola e na vida profissional (Góes, 1999; Tartucci, 2005; Lacerda, 2006; Leite, 2008). Portanto, é importante que as escolas e os professores tenham uma compreensão adequada das necessidades e habilidades linguísticas das crianças surdas e que incluam a Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem, garantindo, assim, que essas crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu potencial máximo.

A língua é essencial para o desenvolvimento do pensamento, da comunicação e da interação social e é particularmente essencial para estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem, cuja língua natural pode ser a Língua de Sinais, e “olhar para as séries iniciais do ensino fundamental em que há aluno surdo matriculado é olhar para o processo de desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, para sua constituição como sujeito” (Ferreira; Zampieri, 2014, p. 99).

Uma escola inclusiva que ensine surdos e ouvintes juntos em todas as atividades não é uma tarefa fácil. Requer um compromisso coletivo para criar um ambiente que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Além das barreiras enfrentadas pelos surdos, existem outras diferenças entre os próprios ouvintes que devem ser consideradas. Cada aluno tem suas próprias necessidades educacionais e requer abordagens pedagógicas adaptadas para garantir seu pleno desenvolvimento. Isso pode envolver a consideração de diferenças cognitivas, emocionais, físicas ou outras. É necessário um esforço conjunto que envolva educadores, alunos, famílias, comunidade e as autoridades competentes. Nossa sociedade muitas vezes não reconhece nem mesmo as necessidades dos próprios ouvintes. Isso reflete a falta de compreensão e sensibilização em relação à diversidade e à inclusão (Ferreira; Zampieri, 2014). É importante investir em formação de professores para que eles adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para atender às necessidades diversificadas dos alunos, principalmente com os alunos surdos.

Ao abordar as práticas inclusivas em sala de aula, Padilha (2010) menciona a ausência de políticas voltadas para as práticas educacionais; pois, segundo a autora, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de sala de aula são as

elaborações de conteúdos e de atividades voltadas para as especificidades dos alunos surdos e também a avaliação da aprendizagem. A autora ressalta a importância da autonomia dos professores e do trabalho consciente e coletivo nas escolas e nas salas de aula. Nessa ótica, expõe que a atuação docente com os alunos surdos exige conhecimentos e práticas pedagógicas, pois “os surdos necessitam viver uma história pedagógica diferente dos ouvintes. Não porque sejam menos ou mais capazes, mas porque sua condição impõe/exige conhecimentos específicos” (Padilha, 2010, p. 118).

Barroso (2018) expõe que para o estudante surdo se tornar bilíngue é preciso dominar a Libras e escrever a língua portuguesa, mas muitas vezes em sala de aula as atividades são para os alunos ouvintes, e não para os surdos. Assim, é necessário ser discutido com os profissionais da educação o ensino da escrita para alunos surdos; pois, para a autora: “aprender o português escrito de forma alguma é algo ruim para os surdos, pois os textos, na sua maioria, circulam na língua majoritária e aprender essa língua possibilita aos surdos ampliação no acesso às informações e maior autonomia em seu convívio social” (Barroso, 2018, p. 34). Ressalta ainda que, não raramente, as crianças surdas chegam à escola com estreito conhecimento da Libras por não terem a oportunidade de conviver com outras crianças usuárias dessa língua, e destaca que, para que ocorra a aprendizagem da língua portuguesa escrita, é primordial que a criança surda tenha o domínio da Libras (Barroso, 2018).

Os estudos sobre a aquisição de linguagem pelos surdos apontam a importância de adquirir a língua de sinais desde o mais cedo possível, pois tal aprendizado auxilia na consolidação da língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, pelo fato de não depender da audição.

Nessa perspectiva, Pereira (2009) apresenta uma mostra de produções escritas no programa de Ensino Fundamental alternativo, oferecido pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC, da PUC em São Paulo, feitas pelos estudantes surdos e menciona a importância de trabalhar diferentes tipos de textos e mensagens com ênfase na Libras para em seguida acriança aprender a compreender sobre o texto escrito.

Pereira e Karnopp (2015), ao discutirem sobre a realidade da escrita da maioria dos alunos surdos, apontam que:

A questão do letramento de alunos surdos tem preocupado profissionais e

pesquisadores as áreas da surdez, uma vez que, embora desenvolva habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola (Pereira; Karnopp, 2015, p. 34).

A maioria das crianças surdas, oriundas de famílias ouvintes, chega à escola sem apresentar uma língua na qual o professor possa basear o processo de aprendizado de leitura e escrita (Lacerda, 1998; Soares, 2017; Lima, 2020). Assim, sem uma língua desenvolvida, a criança surda inicia seu processo de alfabetização que, na maioria das escolas, é realizado por meio de vocábulos e frases descontextualizadas. É necessário que a atuação do professor proporcione condições para trabalhar com a diversidade de textos, fazendo com que as crianças surdas se tornem, de fato, leitoras e escritoras no ensino bilíngue (Pereira, 2009).

Cicilino, Giroto e Vitta (2018) realizaram uma pesquisa sobre a formação de professores para a atuação bilíngue de surdos no Brasil e apontam que há escassez de produções que abordem essa formação. Sendo assim, destacam a importância do registro das atuações dos professores que valorizem a instrução de ensino através da Libras para as crianças surdas das séries iniciais. Esse registro poderia beneficiar futuras gerações, melhorando a aprendizagem e enriquecendo novas atuações para uma educação progressiva.

A respeito da atuação dos Centros de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Soares (2016) menciona que esses centros se encontram na maioria dos estados do Brasil e são cruciais para a formação de professores destinada ao ensino de crianças surdas, além de estudos sobre metodologias de ensino e a necessidade dessa formação específica.

Na educação de crianças surdas, não basta apenas instruir sobre o aprendizado da Libras, embora seja essencial. É fundamental que o professor conheça seu aluno, perceba suas necessidades pedagógicas específicas e se aplique a todos os alunos, ouvintes ou surdos, que apresentem dificuldades pedagógicas. Professores que atuam com alunos surdos necessitam de formações que forneçam “subsídios teóricos, instrumentais e metodológicos”, pois a compreensão do sujeito, do homem e da sociedade é fundamental para a garantia de um trabalho revolucionário no âmbito escolar (Soares, 2016, p. 71). A pesquisadora enfatiza a necessidade de pesquisas voltadas para a formação de professores para atuar no

ensino de crianças surdas, estudos sobre metodologias de ensino, a estimulação infantil de crianças surdas e as tecnologias que auxiliam no suporte pedagógico para o ensino dessas crianças.

Por fim, é crucial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades. A formação de um estudante surdo não se limita à aquisição de conceitos e valores sociais e éticos, mas também inclui o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais que lhe permitam ser um participante ativo e bem-sucedido na sociedade. O professor precisa estar ciente dessas necessidades e trabalhar na parte pedagógica em colaboração com outros profissionais, como professores de AEE e intérpretes, para garantir que o estudante surdo tenha acesso a todos os recursos necessários para sua formação integral. Surdos oralizados e surdos sinalizantes possuem necessidades pedagógicas diferentes, têm direito à acessibilidade e podem escolher a forma de comunicação que melhor atenda às suas necessidades e preferências. É necessário garantir que os estudantes surdos se sintam acolhidos e incluídos na comunidade escolar, para que possam desenvolver seu potencial e ter uma educação de qualidade.

2.5 DIRETRIZES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA SURDEZ

Nesta parte, são apresentadas as diretrizes para a formação de professores, principalmente na atuação na área da surdez, considerando o curso das políticas educacionais relacionadas à formação inicial de professores para Educação Especial na perspectiva inclusiva e para Educação Bilíngue de Surdos. Isso inclui leis, decretos, portarias específicas publicadas pelo MEC e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Brasil, a formação de professores para Educação Especial em nível superior iniciou-se na década de 1970, a cargo do Curso de Pedagogia — habilitação em educação especial. Essa habilitação teve como função preparar os professores para atuarem com alunos da educação especial, abrangendo quatro áreas específicas: Deficiência da Audiocomunicação — ou Deficiência Auditiva —; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual. Uma das maiores preocupações dos

professores, que permanece até hoje na formação, é o modelo médico/biológico, depreciando a área pedagógica (Bueno, 1999; Michels, 2004). O Parecer n.º 252/69, que regulamentou o curso de Pedagogia, tornou a formação de professores para a Educação Especial incumbência do ensino superior, até a promulgação da nova LDB, a Lei 9.434/1996.

Michels (2017) observa que a escolarização e os Fundamentos da Educação Especial muitas vezes não são abordados na formação docente inicial. As práticas educativas mostram uma distinção da teoria ensinada nessa formação de professores, pois há ênfase no modelo psicológico na perspectiva comportamental e no modelo médico (com disciplinas relacionadas à Anatomia, Patologia, entre outras) no currículo e no processo formativo na Educação Especial. Isso acontece porque a criação e a organização da Educação Especial surgiram da necessidade imposta pela deficiência, e não pela proposição educacional.

A proposta de formação de professores para a Educação Especial não deve se limitar à organização pela deficiência dos alunos, seja ela biológica ou psicológica. Embora seja importante reconhecer as necessidades específicas dos alunos com deficiência, é fundamental que o processo pedagógico seja considerado central nessa abordagem. Ao adotar uma abordagem pedagógica centrada no aluno, os professores da Educação Especial reconhecem a importância de adaptar o currículo, os métodos de ensino e as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (Michels, 2017).

No que se refere à formação de professores para o atendimento, verifico que são poucas as universidades públicas, em nível nacional, que oferecem a formação de professores de Educação Especial. Como exemplo, podemos citar a Universidade Federal de Santa Maria, que, desde a década de 1980, possui “duas habilitações: deficiência mental e deficiência da audiocomunicação; este curso nasce da habilitação em educação especial do curso de Pedagogia” (Michels, 2017, p. 38), e a Universidade Federal de São Carlos, desde 2008 (Michels, 2004). Recentemente, como consta no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), foi incluído, em 2023, o curso de licenciatura em Educação Especial, na modalidade da Educação a Distância (EaD), para os diferentes *campi* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, contabilizando, então, três universidades públicas.

Os autores salientam que:

[...] dentre as instituições que ofertam o curso, tanto na modalidade presencial quanto a distância, somente a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Regional de Blumenau (FURB) e a Universidade de Taubaté (UNITAU) são públicas. Com base na análise das tabelas apresentadas, é possível identificar que, majoritariamente, a oferta atual do curso de Licenciatura em Educação Especial concentra-se em instituições privadas com fins lucrativos, na modalidade a distância, localizadas nas regiões sul e, principalmente, sudeste do país (Ribeiro; Silva (2022, p. 13).

Na década de 1980, a formação de professores para a educação de surdos era disponibilizada na Habilitação da Deficiência da Audiocomunicação, ou Deficiência Auditiva, na qual era realizada a reabilitação da fala para as crianças surdas, o uso do aparelho amplificador sonoro, a estimulação auditiva, a emissão dos fonemas e o trabalho do desenvolvimento da linguagem oral, que era o mesmo para as crianças não surdas. A Educação Especial não tinha um currículo único, mas sim um currículo específico para cada subárea, como Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva ou Audiocomunicação. A educação de surdos conservou-se durante longos anos, marcada pelo movimento de reabilitação ou reeducação.

Ribeiro e Silva (2022) indicam que a formação docente para a Educação Especial tem sido oferecida principalmente por instituições privadas e na modalidade a distância. Esse processo pode ser entendido como uma consequência da extinção da habilitação em Educação Especial no curso de Licenciatura em Pedagogia em 2006, que desencadeou a criação de novos cursos de licenciatura em Educação Especial.

Essa expansão dos cursos de licenciatura em Educação Especial, em instituições privadas e na modalidade a distância, pode ser explicada pela lógica do mercado, que busca atender à demanda por formação docente em áreas consideradas prioritárias, como a Educação Especial, principalmente a partir de 2008. No entanto, essa tendência também pode ter implicações negativas para a qualidade da formação oferecida, já que as instituições privadas podem ter interesses diferentes dos públicos na oferta de cursos (Michels, 2017; Ribeiro; Silva, 2022).

Além disso, a expansão dos cursos de licenciatura em Educação Especial pode contribuir para a desvalorização da formação docente nessa área, já que a oferta em larga escala pode gerar uma banalização da formação e da atuação dos profissionais. Isso pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos com

necessidades educacionais especiais. A análise documental realizada por Ribeiro e Silva (2022) sugere que o processo de empresariamento da formação docente para a Educação Especial está em curso, o que pode ter implicações negativas para a qualidade da formação e da atuação dos profissionais nessa área. É importante que as políticas públicas e as instituições de ensino atuem de forma a garantir a qualidade da formação oferecida e a valorização dos profissionais que atuam nessa área.

Na década de 1990, o Brasil estava passando por uma série de mudanças políticas e sociais significativas, incluindo a redemocratização após anos de ditadura militar. Também houve implementação de reformas educacionais, baseadas em orientações de organismos multilaterais internacionais, que atuam na elaboração e regulação de normas, apelam a políticas sociais e educativas inclusivas, e que tiveram grande impacto no âmbito da formação de professores (Saviani, 1992; Michels, 2017; Ribeiro; Silva, 2022).

No campo da educação, sob uma perspectiva educacional inclusivista, houve um movimento crescente para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. No entanto, a formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência era limitada, e muitos professores não se sentiam preparados para lidar com as necessidades desses alunos. Além disso, a maioria das escolas não estava equipada para lidar com as necessidades especiais desses alunos. A educação inclusiva necessita de um ambiente acolhedor; a escola e os professores precisam conhecer ao acolher os alunos com todas as suas especificidades e diferentes condições de aprendizagem para uma melhor conduta na educação (Michels, 2017).

Muttão e Lodi (2018) apresentaram uma pesquisa bibliográfica que investigou como a formação de professores para a educação de surdos foi discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014. A análise dos estudos apontou para a discussão de dois grandes períodos: um que trata das extintas habilitações específicas em Educação de Deficientes da Audiocomunicação e outro que discute uma nova configuração de formação do professor, regente e especialista. A pesquisa conclui que, de acordo com a maioria dos estudos, as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras.

Sendo assim, essa publicação:

Reconhece-se que apesar das transformações políticas ocorridas nas duas

últimas décadas, a formação inicial pouca transformação sofreu. Assim, discussões envolvendo a educação especial (quando presentes nos cursos) e a educação de surdos (no caso a disciplina Libras, único espaço destinado a esta temática, obrigatória nos cursos por força de Lei), ocorrem de forma isolada das demais disciplinas e descontextualizada da realidade escolar. Pode-se dizer, portanto, que a formação inicial reflete uma problemática histórica em nosso país relativa ao descompromisso com a educação, materializada no pouco investimento, na pouca valorização do profissional e na compreensão superficial demonstrada, no decorrer da história, sobre aossaberes intrínsecos às práticas pedagógicas, e, no caso dos surdos, a desconsideração deste grupo de alunos como constitutivos de um grupo sociocultural e linguístico minoritário (Muttão; Lodi 2018, p. 54).

Essa realidade tem demandado dos professores a busca por formação continuada, que foi o foco da maioria das pesquisas encontradas.

A pesquisa de Muttão e Lodi (2018) indica que as políticas educacionais implementadas nas décadas de 1990 e 2000, que propuseram a integração da educação especial à proposta pedagógica da escola regular, exigiram uma revisão na formação de professores para atender às demandas de uma escola inclusiva. O que foi de fato viabilizado no ensino superior, nas instituições públicas e privadas, foi o ensino de Libras até o ano do levantamento de 2014, conforme apontam Muttão e Lodi (2018). Desse modo, ainda há um caminho a percorrer para que a formação de professores para a educação de surdos seja mais adequada e contemple as especificidades desse público.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9.394 — determina no Capítulo V que a oferta da Educação Especial se dará preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu art. 59, inciso 3º, estabelece que: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, no entanto, não menciona como ocorrerá essa capacitação.

A partir da LDB, outros documentos como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001 são normativas brasileiras que estabelecem diretrizes para a matrícula e o atendimento de alunos com deficiência nos sistemas de ensino. Os artigos 2º e 3º dessa resolução são especialmente relevantes para a inclusão educacional desses alunos. O art. 2º determina que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, devem ser matriculados nos sistemas de ensino, garantindo o acesso à educação. Já o art. 3º estabelece que as escolas devem se organizar para atender os educandos com

deficiência, garantindo as condições necessárias para sua escolarização. Isso inclui o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Em 2001, no Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n.º 10.172, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, definiu os objetivos para a educação a ser efetuados até o ano de 2024; do conjunto geral de 20 metas, 12 determinam a formação de professores. Para a formação de professores da educação básica, estabelecia-se que, em até cinco anos, todos os professores da educação infantil deveriam ter o nível médio concluído. Já para a educação fundamental, a meta era que, em até cinco anos, todos os professores tivessem o nível superior concluído, mas que, em dez anos, pelo menos 70% dos professores tivessem formação em nível superior (Brasil, 2001a). O PNE referente à formação de professores para o atendimento dos alunos da Educação Especial, grupo em que os surdos estavam agregados, estabelece que é preciso formação de professores na área da Educação Especial, porque “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente” (Brasil, 2001a, p. 87). Esse plano constituiu também o ensino de Libras para estudantes surdos, para seus familiares e comunidade escolar, sem especificar como seria realizado.

Em 2002, foram publicadas a Lei Federal 10.436/2000, chamada de Lei de Libras, e o Decreto de Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina o uso da Libras em todas as unidades escolares e a inclusão desta como disciplina curricular nos cursos de licenciatura de Pedagogia, Fonoaudiologia e nas demais licenciaturas que envolvam o ensino pedagógico na grade curricular do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e de qualquer curso superior oferecido por universidades e faculdades que estejam credenciadas ao Ministério da Educação (Brasil, 2005). Essa normativa tem a finalidade de formar os alunos graduandos numa perspectiva inclusiva para que possam atuar com o público-alvo da educação especial.

No Capítulo III da Lei 5.626/05, pela primeira vez, no inciso 4º, demonstra a formação de professores para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na educação superior deve ser realizado o curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. No caso da atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, estabelece que:

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. (Brasil, 2005).

O documento visa garantir o direito dos alunos surdos a uma educação inclusiva que valorize a Libras, ao mesmo tempo em que oferece o aprendizado da língua escrita majoritária. Dessa forma, busca-se promover a igualdade de oportunidades educacionais para o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Michels (2021) aponta que nem todas as disciplinas que se referem à Educação Especial em Licenciaturas de Pedagogia das Universidades Federais formam professores capacitados, ainda que sejam muitas: “as categorias surdo/deficiência auditiva/LIBRAS somaram 754 cursos de especialização, com maior incidência a temática Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com 339 cursos (47,69%)” (Michels, 2021).

Cabe frisar que, segundo Pereira (2012), estudos envolvendo crianças surdas, filhas de surdos, indicaram que elas apresentaram o desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico semelhante ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes. Isso parece indicar a importância de a pessoa surda adquirir a língua de sinais o mais cedo possível e a importância da formação bilíngue de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais.

O inciso 9º mencionado refere-se a uma disposição do mesmo decreto, no qual se determina que as instituições de Ensino Médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores, bem como os cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, e em seguida, em todas as licenciaturas, devem incluir Libras como disciplina curricular. A inclusão da disciplina de Libras nessas instituições de ensino é uma medida que visa promover a inclusão e a acessibilidade para pessoas surdas.

A falta de formação adequada é um problema comum em muitos sistemas educacionais. É importante reconhecer a importância de uma formação específica para professores que trabalham com estudantes surdos, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

A esse respeito, o Decreto 5.626/2005, no Capítulo V, expõe sobre a Formação do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa: deve efetivar-se no curso superior de Tradução e Interpretação, nas instituições de Ensino Médio, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa. O art. 19 esclarece que, com a demanda e capacitação profissional na área para atuarem em instituições de ensino, seu perfil necessita constar: pessoa ouvinte, apresentando nível superior e fluência em Libras e Língua Portuguesa com aprovação em exame de proficiência promovido pelo Ministério da Educação, para atuar em todos os níveis de ensino; pessoa ouvinte, de nível médio com fluência em Libras e Língua Portuguesa com aprovação em exame de proficiência promovido pelo Ministério da Educação, para atuar no Ensino Fundamental e, por fim, o profissional surdo com competência para interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Para Quadros (2004), o intérprete é um profissional que domina a língua falada, Língua Portuguesa, no Brasil, e a língua de sinais, Libras. Pode dominar outras línguas, e a língua de sinais americana, para realizar a interpretação para a Libras ou vice-versa, “o intérprete de língua de sinais — pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais” (Quadros, 2004, p. 7). E a área que mais demanda intérpretes de sinais é na educação, denominando-se intérprete educacional, cuja principal responsabilidade é facilitar a comunicação entre professores ou instrutores ouvintes e alunos surdos ou com surdos oralizados. Ele garante que a comunicação entre o professor e o aluno surdo seja efetiva e que possam compreender e participar ativamente das aulas. No entanto, é comum que o papel do intérprete educacional seja confundido com o papel do professor.

Podendo afirmar-se que:

Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela (Quadros, 2004, p. 60).

Assim, torna-se necessário que os profissionais na área da educação compreendam o papel do intérprete educacional para favorecer a comunicação e a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, a importância da parceria e das orientações adequadas na realização de um trabalho integrado, considerando que a ética é um elemento fundamental na atuação dos intérpretes educacionais, assim como em qualquer profissão.

No Capítulo VI, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o art. 22 salienta que as instituições responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos sinalizantes e oralizados, através de escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Compreende-se que a atuação é do professor bilíngue, e não do intérprete e tradutor de Libras. Destarte, é indicado que nesse período de educação o ensino seja em Libras, como língua de instrução, e a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua, bem como que essas classes de educação bilíngue devem funcionar em escolas regulares, oportunizando a interação entre surdos e ouvintes para que acompanhem o conteúdo ministrado em Libras.

O art. 22, no inciso 2º, aponta que os alunos surdos têm direito ao Atendimento Educacional Especializado em um turno diferenciado, oferecido de forma complementar à escolarização regular, sendo realizado em salas de recursos multifuncionais, com a utilização de equipamentos, recursos pedagógicos e tecnologias assistivas.

A oferta de opções educacionais deve ser diferente para os alunos surdos, considerando tanto a educação com o uso da Libras como uma opção quanto a educação sem o uso da Libras como outra opção. Nesse caso, a formalização da opção ou preferência pela educação sem o uso da Libras pode ser exigida tanto dos pais quanto dos próprios alunos.

O inciso 4º mencionado sugere que as garantias previstas no inciso 2º do artigo devem ser estendidas também aos alunos não usuários da Libras. É importante ressaltar que a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação devem ser garantidas a todos os alunos, independentemente do surdo oralizado ou do uso da Libras.

Outro aspecto relevante é apontado por Lopes (2020) quanto à ausência de

profissionais capacitados para o exercício da docência na educação de surdos. Essa situação está relacionada ao Decreto 5.626/05 (Brasil, 2005), o qual explicita que há a presença de diversas terminologias nos editais de contratação temporária, acarretando numerosas desavenças sobre a função desses profissionais com especificações do cargo semelhantes como: “professor de Libras”, “professor-intérprete”, “intérprete de Libras”, “intérprete educacional” ou “intérprete-alfabetizador”.

A esse respeito, esclarece que:

No entanto, a diferença entre os termos “professor” e “intérprete” é incontestável. Ao termo “professor” vincula-se um significado primordial, relacionado à sua função de ensino. Em contrapartida, as significações atribuídas ao intérprete são variadas e inconstantes, e dependem diretamente do contexto em que esse profissional irá atuar (Lopes 2020, p. 75).

A função do intérprete educacional, dentro da sala de aula, é interpretar e mediar a comunicação, e colaborar com o professor regente para o desenvolvimento do aluno surdo. Na ausência do intérprete educacional, os surdos ficam limitados e contestáveis nas atividades pedagógicas pela falta de informações, “porém, fica evidente que o professor regente deve ter conhecimento da língua de sinais para que juntos possam, da melhor maneira, mediar todo o processo.” (Pio, 2018, p. 90).

Nesse sentido, é importante que os professores dos Anos Iniciais recebam a formação necessária, por meio da apropriação de conhecimentos e habilidades específicas para atender às necessidades dos alunos surdos. Isso inclui o aprendizado da língua de sinais básica, a compreensão das peculiaridades da cultura surda, conhecer estratégias de ensino adaptadas e o uso de tecnologias assistivas adequadas. Para abordar essa lacuna de formação, é necessário que os sistemas educacionais ofereçam programas de capacitação e orientem sobre a formação continuada para os professores.

Para o aluno surdo, “é preciso garantir que este aprenda a língua de sinais e utilize fluentemente em suas interações sociais, posto que é assim que a linguagem é internalizada pelos sujeitos históricos” (Lopes, 2020, p. 59). Nessa perspectiva, Vygotsky (2021) coloca que devemos trabalhar com o potencial do aluno, pois a surdez não é uma barreira para o desenvolvimento da educação e retorna-se sobre a importância da língua de sinais como a única língua em que a criança surda pode apropriar-se das informações e ideias dos conteúdos da educação política e social.

Em relação à formação continuada, em 2006, inicia-se o primeiro curso de licenciatura Letras-Libras no Brasil, complementando o aspecto importante sobre a formação na educação de surdos, sendo oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no sistema EaD, e divulgado em oito estados brasileiros: Amazonas, Ceará, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e no Distrito Federal, representando as cinco regiões do país (Quadros; Stumpf, 2009).

O curso Letras – Libras de licenciatura forma professores de Língua de Sinais e o de bacharelado forma intérprete e tradutor de Língua Brasileira de Sinais. A modalidade à distância oportunizou a formação de professores em diferentes regiões do país, em diferentes polos brasileiros, em parceria com as universidades. E foi constituindo um ambiente bilíngue para a realização dessa graduação.

O Design funciona como colaborador das estratégias de aprendizado, criando uma metodologia de ensino baseada no aprendizado ‘visual’ como diferenciador do aprendizado tradicional — que necessitaria de sons, e conseqüentemente, de intérpretes para os surdos. Ele participa dos processos que incluem a preparação dos materiais *on-line*, digital e impresso, ou seja, todos os conteúdos passam por esta equipe que organiza e acompanha a sua implementação e desenvolvimento no curso. Essa equipe trabalha, colaborativamente, junto aos professores autores e equipes de produção (hipermídia, vídeo e produção gráfica) no planejamento e execução das ações didáticas do Curso e preparação dos materiais (elaboração de hipertextos, planejamento das atividades de avaliação, aprovação dos roteiros dos DVD vídeo, elaboração dos cadernos de estudo). Participa também do processo de produção dos materiais desde a chegada dos textos elaborados pelos professores até sua implantação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, finalização dos materiais impressos e produção dos DVDs (Quadros; Stumpf 2009, p. 173).

A graduação em Letras-Libras, no contexto da Educação Bilíngue, tem como objetivo formar profissionais aptos a trabalhar com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, considerando as particularidades linguísticas e culturais das comunidades surdas. É importante ressaltar que, na Educação Bilíngue, a Libras é valorizada como língua de instrução e comunicação primária, proporcionando acesso pleno ao conhecimento para os estudantes surdos.

Nessa perspectiva, é esperado que haja flexibilidade em relação à escrita formal da Língua Portuguesa, uma vez que a prioridade é o desenvolvimento linguístico e acadêmico do estudante surdo. Por outro lado, não posso deixar de mencionar o papel do intérprete educacional, cuja função é traduzir e interpretar,

sendo o mediador da comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. A configuração do professor especialista em deficiência auditiva passa a ser substituída por professor de Libras e do professor bilíngue com o curso superior para essa formação e as pessoas surdas também conquistam seus espaços nesta formação (Vieira-Machado, 2016).

Como pontua:

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), a formação para atuação com o público-alvo da educação especial, o qual inclui o surdo, ainda que venha sendo defendida a retirada do surdo desse público, preconiza que a formação para atuação, para a oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais é a formação em Pedagogia ou Normal Superior complementada pela formação continuada Lato Sensu na área de educação especial. Na medida em que os conteúdos sobre educação especial, com a extinção das habilitações por categorias específicas em áreas distintas, conforme estabeleceu a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, não figurarão no âmbito da graduação (Cicclino 2016, p. 38).

Dessa forma, novos caminhos são indicados para a formação de professores de surdos, embora essa formação ainda não seja uma possibilidade viável ou concreta para a maioria dos professores em várias regiões do país. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ressignifica o conceito de deficiência, por intermédio da perspectiva social dos estudantes e o novo rumo para a garantia do direito à educação. Um dos objetivos expostos é a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. Assim sendo, surgiu o Decreto nº 7611/2011, que “Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE criado pelo MEC/ Seesp”.

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas regulares necessita ser desenvolvido em ambiente bilíngue, utilizando-se a Libras e a Língua Portuguesa. O material voltado para a surdez ressalta que ele é dividido em três momentos didático-pedagógicos: o Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum; o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras; o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa. Observa-se a necessidade da formação do professor de AEE aprender Libras, professor bilíngue para o ensino da Língua Portuguesa – L2, e no final desse

material mostra o papel do intérprete escolar. Então, o professor do AEE é a ponte entre o aluno com necessidades educacionais específicas e o professor regular.

No AEE, o atendimento deve ser feito em horários diferentes na sala de aula regular. Os materiais e os recursos nesse ambiente bilíngue necessitam de muitas imagens visuais, como: “mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros” (Brasil, 2007b, p. 26). O planejamento é em conjunto com o professor regente da sala de aula regular, com o professor especializado e com os professores de Língua Portuguesa para atuarem com o conteúdo idêntico desenvolvido na sala de aula regular. O ideal é que todos os professores envolvidos no atendimento aos alunos surdos tenham formação e “pleno domínio da Língua de Sinais” (Brasil, 2007b, p. 26). O Atendimento Educacional Especializado em Libras é uma forma de suporte oferecida a alunos surdos, com o objetivo de facilitar sua compreensão do conteúdo curricular estudado na sala de aula regular. Se baseia na Libras como meio de comunicação e ensino. É primordial a presença do professor e/ou instrutor, preferencialmente surdo, “para que o ensino de Libras ofereça aos alunos com surdez melhores possibilidades do que o professor ouvinte, porque o contato com crianças e jovens com surdez com adultos com surdez favorece a aquisição dessa língua.” (Brasil, 2007b, p. 37), e não praticar o bimodalismo, misturando as duas línguas diferentes: a Libras e a Língua Portuguesa.

O Atendimento Educacional Especializado é o ensino da Língua Portuguesa para os surdos, desenvolvido, preferencialmente, por um professor formado em Língua Portuguesa ensinando o português aos alunos com surdez. É preciso que o professor “conheça muito bem a organização e a estrutura dessa Língua, bem como metodologias de ensino de segunda língua” (Brasil, 2007b, p. 45). Deve ser trabalhado diariamente, e esse processo inicia-se na educação infantil e deve perdurar até o ensino superior. Esse atendimento também tem o espaço para alunos surdos que optaram pela modalidade oral, em que o professor de português atua com os trabalhos fonéticos para a fala e a leitura labial, para isso precisa conhecer a identidade, o perfil do aluno com surdez.

De acordo com a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, todos aqueles com diploma de

licenciatura podem adquirir essa formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

Por outro lado, no contexto das políticas públicas mencionadas no primeiro capítulo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) sugere a escola inclusiva como preferencial para as pessoas com deficiências, e o movimento surdo luta pelo seu direito linguístico à Libras, direito este que lhe foi negado.

Nesse sentido;

Há uma forte oposição entre as posições defendidas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que representa os movimentos surdos brasileiros. O movimento surdo defende a escola bilíngue para surdos como espaço prioritário para o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue, enquanto as diretrizes nacionais da política de inclusão defendem a matrícula na escola inclusiva com atendimento educacional especializado (AEE) complementar, no contraturno, a mesma política adotada para outros estudantes com deficiências. [...] o AEE predomina como proposta educacional para surdos na grande maioria dos municípios brasileiros, em detrimento de experiências alternativas de escolarização (Jesus, 2016, p. 37).

Portanto, não podemos negar a possibilidade de os estudantes surdos terem acesso ao Atendimento Educacional Especializado em seus municípios e devemos garantir, junto a esse conjunto de professores que atuam com alunos surdos, uma formação continuada de qualidade. Essa formação deverá favorecer propostas didáticas apropriadas, desde a educação infantil.

Em 2010, a Lei n.º 12.319 regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e estabeleceu que o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras requer formação em curso superior específico ou certificado de proficiência na área. A lei também determinou que esses profissionais devem ser habilitados em Libras e na língua portuguesa para garantir uma comunicação eficiente entre pessoas surdas e ouvintes. A formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa pode ser adquirida por meio de cursos de graduação como Letras-Libras em bacharelado, ou pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras, bem como por meio de cursos de extensão ou formação técnica oferecidos por instituições de ensino reconhecidas.

O art. 6º destaca as atribuições do tradutor e intérprete, incluindo a sua importância na área da educação com o inciso 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” (Brasil, 2010).

Em 2014, a Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a) aprovou o PNE, apresentando diretrizes, metas, e estratégias para a educação básica e superior, a serem alcançadas no decênio 2014/2024. A meta 4, no item a.4.13, não especifica onde a formação desses profissionais será realizada, mas sinaliza a importância do suporte às equipes de profissionais da educação para atender os estudantes surdos, garantindo professores do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares especializados, TILS, guias-intérpretes para Surdocegos, professores de Libras, preferencialmente surdos, e professores bilíngues (Brasil, 2014a). Como ressaltam Lima e Reis (2022, p. 766), “a escola bilíngue é reconhecida pela legislação brasileira como no caso da estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (PNE)”. A meta 15 refere-se à formação inicial de professores em nível superior e a meta 16 estabelece a garantia do investimento na formação continuada, de acordo com as demandas e contextos dos sistemas de ensino, justificando as necessidades e prevendo a formação na pós-graduação para 50% dos professores. Todavia não é explicitada a formação específica para os professores de Surdos.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência mencionou, especificamente, a educação bilíngue para estudantes surdos na educação básica. Segundo a lei, a Libras deve ser oferecida como primeira língua para os estudantes surdos, e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa educação deve ser disponibilizada em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. A lei também ressalta nos itens X e XI sobre a formação de professores (Brasil, 2015).

No item “X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, p. 13), destaca-se a importância de incluir práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores. Isso implica capacitar os professores para atender às necessidades educacionais diversas dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Essa formação deve fornecer estratégias pedagógicas adaptadas, métodos de ensino diferenciados e conhecimento sobre o uso de recursos e tecnologias assistivas. A lei ressalta a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, garantindo que os profissionais da educação tenham acesso a oportunidades de aprendizado contínuo, atualização e aprofundamento em relação às

práticas inclusivas e ao atendimento adequado às necessidades educacionais específicas.

No item “XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015, p. 13), a lei destaca a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais para garantir o acesso à comunicação e à educação para as pessoas surdas. Também menciona os guias intérpretes, profissionais que auxiliam na comunicação e no acompanhamento de pessoas surdocegas, e os profissionais de apoio, que oferecem suporte adicional aos alunos com deficiência, quando necessário.

Em 2021, a Lei 14.191 estabeleceu que a nova modalidade de Educação Bilíngue deve ser oferecida em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, de acordo com as necessidades dos estudantes surdos. A escolha da modalidade de ensino deve levar em conta a realidade e as demandas da comunidade surda local. Para garantir essa qualidade, é necessária a formação e especialização de professores bilíngues, em nível superior (Brasil, 2021).

A referida lei também estabelece diretrizes para a formação de professores da educação básica, incluindo a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Seu objetivo é melhorar a formação dos professores, tornando-a mais adequada às demandas atuais da educação. A formação inicial de professores deve ser realizada em cursos de licenciatura em universidades e institutos superiores de educação, com duração mínima de quatro anos. Esses cursos devem oferecer uma formação ampla, contemplando as diferentes áreas de conhecimento e incluindo conteúdos específicos da educação básica, como o uso de tecnologias educacionais e a inclusão de alunos com deficiência.

Cicilino *et al.* (2018) analisaram de que maneira a educação bilíngue para surdos, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, é abordada em fontes acadêmicas brasileiras de destaque, durante o período de 2005 a 2015, em consonância com o Decreto n.º 5.626/2005. Verifica-se que, embora os estudos sobre a formação de professores para atuar nessa área tenham contribuído com reflexões importantes, o tema ainda é pouco explorado na literatura científica. O avanço em relação à formação específica de professores para o ensino de alunos surdos em abordagem bilíngue, assim como a implementação de modelos

educacionais bilíngues para esses alunos, é relativamente escasso no cenário brasileiro.

Queiroz (2021, p. 44) afirma que “por muitos anos, a educação bilíngue de surdos foi incluída na LDB como parte da Educação Especial, embora já existam, tanto científica quanto pedagógica e culturalmente, razões suficientes para que seja considerada uma modalidade de ensino à parte”. Tal conquista reflete o reconhecimento dos direitos linguísticos, identitários e culturais dos surdos. Além disso, destaca a necessidade de garantir uma educação de qualidade e equitativa para os alunos surdos, possibilitando o acesso ao conhecimento, a elaboração de currículos adequados, a formação de professores em uma perspectiva bilíngue e, claro, a garantia dos direitos linguísticos, identitários e culturais dos surdos.

Nesse sentido;

[...] favorecer a formação aos profissionais da área da Educação, tendo em vista, os saberes necessários para uma educação bilíngue de Surdos, o que será de grande relevância ao ser abordado em trabalhos futuros, tendo em vista que a discussão desta temática será de grande importância para o desenvolvimento educacional da comunidade surda (Lima e Reis 2022, p. 778).

Promover a discussão e a pesquisa sobre a formação de profissionais para a educação bilíngue de surdos é de extrema importância para o desenvolvimento educacional dessa comunidade. Pesquisas nessa área podem contribuir para aprimorar as práticas educacionais, identificar desafios e propor soluções, além de disseminar conhecimento sobre a importância da educação inclusiva e bilíngue para os surdos.

Kodama (2022) destaca que as entidades representativas das pessoas surdas devem ser consultadas durante o processo de contratação e avaliação dos professores. Essa consulta visa garantir que os professores bilíngues possuam a competência linguística e cultural necessária para atender adequadamente aos estudantes surdos. “Entretanto, não há especificação de quais cursos de formação e especialização são os adequados ou de que forma e quem fará a avaliação periódica dos professores.” (Kodama, 2022, p. 74). Isso demonstra o volume significativo de trabalhos na área e que há sempre espaço para inovação e melhoria na educação de surdos.

Considera-se que a formação de professores é valorizada quando o licenciando

ou o professor tem a possibilidade de pesquisar, refletir e fazer uso dos conhecimentos adquiridos na sua formação docente, experiências, e que os professores estejam mais bem preparados para assegurar as melhores condições para o aluno dentro do seu cotidiano e da sociedade (André, 2016). Além disso, é preciso considerar que a formação de professores de surdos apresenta diversos desafios que precisam ser foco de estudos e experiências a favor do desenvolvimento da prática educativa.

Portanto, esta seção possibilita compreender a história e a política da inclusão escolar e da Educação de Surdos, que é atravessada por disputas, ambiguidades e contradições. Os direitos à educação e à língua para os surdos ainda não foram efetivamente concretizados nos espaços escolares. Há várias reivindicações da comunidade surda que precisam ser levadas em conta no processo educacional, ao abordar a atuação docente, formação de professores, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas, e o trabalho dos tradutores-intérpretes.

3 MÉTODO

Esta seção aborda o percurso metodológico adotado no estudo, com vistas a atingir os objetivos da tese, mas inicialmente apresenta uma breve contextualização histórica e educacional acerca do município onde se realizou a pesquisa.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

A história da Educação Especial no município de Sorocaba se estende por várias décadas, marcada por transformações significativas e avanços no atendimento às pessoas com deficiência, entender o desenvolvimento dessa área ao longo do tempo pode proporcionar *insights* valiosos sobre como as políticas públicas, as práticas educacionais e a conscientização social evoluíram para melhor atender às necessidades das pessoas com deficiência na região. A trajetória desse campo é resultado da luta pela inclusão e igualdade de oportunidades, impulsionada por movimentos sociais, pesquisadores e profissionais da área, com finalidade de uma breve reminiscência, principalmente na área da surdez.

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil vivenciou um movimento de conscientização em relação aos direitos das pessoas com deficiência, alimentado pela luta por inclusão social e educação de qualidade. Nesse contexto, Sorocaba deu os primeiros passos na Educação Especial, com a criação de instituições específicas para o atendimento de pessoas com deficiência.

Nos estudos de Mazzotta, referente ao período de 1957 a 1993, referente a iniciativas oficiais de âmbito nacional, o autor afirma que o governo federal, assume o atendimento educacional aos “excepcionais” por meio de campanhas nacionais, tais relacionadas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), Bem-estar dos Cegos (1958), Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME, 1960). Vale destacar que, por meio de decreto a CADEME se institui e, assim, cria-se um Fundo Especial que se formaria com doações e contribuições de diferentes setores (Públio, 2016, p. 73).

Na década de 1980, houve um avanço significativo na legislação brasileira, com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a igualdade de direitos e

oportunidades para todas as pessoas, incluindo as com deficiência. Durante esse período, Sorocaba intensificou seus esforços para implementar políticas públicas voltadas à Educação Especial, abrindo escolas especializadas e contratando profissionais especializados.

Públio (2016) afirma que, a partir dos anos 1990, a perspectiva inclusiva começou a ganhar espaço na Educação Especial em Sorocaba. O paradigma da inclusão defende que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem ser educados juntos em escolas regulares, recebendo os apoios e recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento. Por conta desse cenário, o município promulgou a primeira Lei Ordinária em 1991, que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado. A primeira lei, promulgada sob o número 3.601 de 14.06.1991, dispõe sobre o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, estabelecendo em seu art. 1º a implantação de uma classe de educação especial em cada escola municipal de Ensino Fundamental e Médio.

No ano de 1993, uma nova Lei Ordinária foi promulgada e dispõe sobre a criação da Diretoria de Educação Especial: Lei n.º 4.433 de 16 de novembro de 1993:

Artigo 1º - Fica criada na estrutura da SEC a Diretoria de Educação Especial, com as seguintes atribuições:

- I - Implantar e executar as diretrizes básicas da política municipal voltada para Educação Especial;
- II - Desenvolver um plano educacional que propicie aos portadores de deficiência o pleno desenvolvimento de suas potencialidades;
- III - Promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais;
- IV - Manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial;
- V - Propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial;
- VI - Analisar, avaliar e promover, em articulação com os órgãos competentes, a produção de material de apoio técnico à Educação Especial;
- VII - divulgar os trabalhos realizados sob sua responsabilidade, assim como de outras fontes, que contribuem para aprimoramento da Educação Especial. (Sorocaba, 1993, s. p.).

Esse movimento foi reforçado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu as bases para a inclusão educacional no país. Após essa aprovação, no município, foi aprovada a Lei n.º 5.413, de 1997, que estabelecia normas para o ingresso de pessoas com deficiência na rederegular de ensino. Foram destinados 10% das vagas remanescentes para esse público, com o intuito de garantir o acesso à escola.

Com base nessa abordagem inclusiva, Sorocaba passou a investir na formação de professores para atender alunos com deficiência nas escolas regulares, visando à promoção da educação inclusiva. Programas de capacitação e formação continuada foram desenvolvidos, preparando os educadores para lidar com as necessidades específicas dos alunos e criar um ambiente inclusivo nas escolas.

Em 1993, o município firmou convênio com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), assessorada pela Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan, iniciando a formação de professores para a integração de alunos com deficiência mental.

Também, em 1993, foi criada uma classe especial para alunos com deficiência auditiva, e ficou definido que cada escola da rede atenderia preferencialmente um tipo de deficiência. Com o objetivo de concretizar a ideia de uma educação inclusiva, a Diretoria de Educação Especial, responsável pela integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, foi substituída pela Seção de Educação Especial. Durante o processo de reestruturação, as turmas especiais foram encerradas, e os alunos integrados ao ensino regular. Embora tenha havido resistência por parte das famílias e dos profissionais escolares, a secretaria persistiu nessa decisão, implementando o serviço de apoio pedagógico com professores itinerantes.

Diante da necessidade de esclarecer o projeto político de educação da rede, a Secretaria da Educação e Cultura divulgou as Diretrizes Pedagógicas para Gestão Democrática na Escola. O objetivo era oferecer uma educação de qualidade para todos, fundamentada em três princípios norteadores: Educação Inclusiva, Educação Humanista e Gestão Democrática. Muitos movimentos marcaram a construção histórica e social desse período, com destaque para o fechamento das classes especiais. Com essa decisão, acreditava-se que os estudantes seriam incluídos nas escolas, tendo suas diversidades de aprendizagem atendidas através de práticas pedagógicas adaptadas à nova realidade que se configurava no sistema de ensino (Públio *et al.*, 2018).

Nos anos 2000, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu ainda mais a inclusão educacional em Sorocaba. A cidade adotou medidas como a adaptação das escolas para acessibilidade, contratação de profissionais especializados em Libras e oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos.

Em 2009 foi inaugurado o CRE [Centro de Referência em Educação] com vistas a promover e a garantir o princípio de educação de qualidade para todos, com foco no processo de aprendizagem por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais. A equipe foi caracterizada como multidisciplinar, formada por pedagogos e especialistas (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais). [...] Os trabalhos foram estruturados a partir dos seguintes macroprocessos: processo de itinerância (visita dos professores nas escolas para orientações pedagógicas e coleta das demandas para os especialistas); processo de atendimento dos polos no CRE (divisão das escolas por polos para atendimento da equipe multidisciplinar); processo de atendimento dos estudantes no CRE (triagem dos alunos para encaminhamentos à rede de parceiros e orientações para as escolas); processo de formação de equipe (formação continuada) (Públio *et al.*, 2018, p. 347).

No âmbito da educação dos surdos:

Como garantia de acessibilidade às pessoas surdas nas instituições de ensino no município de Sorocaba é promulgada e sancionada a lei n.º 9252 de 04.08.2010, referente à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Para a garantia da acessibilidade prevista, a referida lei indica as instituições de ensino em seu artigo 2.º, no sentido de: I – Viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos; II – Viabilizar o atendimento educacional para alunos surdos; III – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares; IV – Flexibilizar os mecanismos de avaliação, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; V – Adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS (Públio, 2016, p. 102).

Nesse mesmo ano da lei de acessibilidade para estudantes surdos, foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais em Sorocaba, integrando a estrutura das escolas regulares. Em 2010, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação iniciou o processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) através do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Levando em conta o direito ao bilinguismo do aluno surdo, além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua dos surdos, a Secretaria da Educação garantiu o acompanhamento de um intérprete de Libras em todos os níveis, etapas e modalidades, permitindo o acesso à comunicação, informação e aprendizagem (Sorocaba, 2016).

Essas salas oferecem recursos pedagógicos, materiais adaptados e equipamentos específicos, atendendo às necessidades dos alunos com deficiência

e proporcionando apoio individualizado, complementar ao ensino regular. Profissionais especializados, como professores de apoio, psicólogos e fonoaudiólogos, integram a equipe multidisciplinar dessas salas, colaborando para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Outro marco importante foi a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), composto por um conjunto de atividades, recursos e serviços pedagógicos complementares ou suplementares ao ensino regular. O AEE busca promover a inclusão, fornecendo apoio específico a cada aluno nas áreas de comunicação, linguagem, autonomia, entre outras.

Além disso, Sorocaba tem fortalecido a formação de professores e profissionais da educação. Com o objetivo de capacitá-los para o atendimento educacional especializado, são realizados cursos, capacitações e parcerias com instituições de ensino superior, proporcionando uma formação sólida e atualizada, que atenda às demandas e particularidades da Educação Especial.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Em 2020, de acordo com informações obtidas pelo Censo Escolar de Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sorocaba tinha 101 escolas voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2022, o município registrou 36.017 matrículas nesse segmento, sendo 5.433 em escolas estaduais e 30.584 em escolas municipais.

Com relação aos dados concernentes aos professores e aos indivíduos surdos de Sorocaba, realizou-se uma pesquisa nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, abrangendo os anos de 2011 e 2022. Esse levantamento foi efetuado pelo INEP, responsável por estudos na área da Educação, em colaboração com o Ministério da Educação.

Os dados mais recentes, corroborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, revelam que Sorocaba possuía 5.533 matrículas em escolas estaduais e 35.932 matrículas em escolas municipais. Já em 2022, o número de matrículas da Educação Básica por etapa de ensino contabiliza 5.433 em escolas estaduais e 30.584 em escolas municipais.

Segundo o Censo de 2022 a população de Sorocaba era composta por 723.574 habitantes. No tocante aos deficientes auditivos residentes, o censo de 2010

registrava 28.728 indivíduos com essa condição em Sorocaba. Ao analisar especificamente os habitantes surdos, identificou-se que 1.824 deles residiam na cidade.

Em 2021, na cidade de Sorocaba, observa-se um total de 2.276 matrículas da educação especial em classes comuns, sendo 1.186 matrículas em escolas estaduais e 1.090 matrículas em escolas municipais, e, conseqüentemente, nas classes exclusivas, não apresenta nenhum número de alunos matriculados. Em 2022, as matrículas da Educação Especial em Classes comuns, no Município de Sorocaba, eram distribuídas em 86 escolas estaduais e 141 escolas municipais.

O censo de 2022 mostra uma população residente na cidade de Sorocaba de 723.574 pessoas. Em relação às pessoas com deficiência, o censo de 2010 mostra uma população residente de 28.728 pessoas com deficiência auditiva e 1.824 pessoas surdas. Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), 3% da população tem algum tipo de deficiência auditiva; levando em conta a população de 2022, podemos entender que está havendo uma ausência de alunos nas escolas.

Podemos observar na Tabela 1 que houve um aumento de docentes no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, com relação ao número de docentes de 2011 de 546 docentes para 1.253 docentes no ano de 2022, representando um aumento de 707 docentes ou 43,57% na Rede Pública Municipal do Município de Sorocaba. A especificação desse período de 2011 a 2022 se deu pelo tempo do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado de 10 em 10 anos.

TABELA 1 — Número de docentes da Educação Especial/Classes Comuns por etapa de ensino (2011- 2022), segundo o Município de Sorocaba

Ano	Total de Docentes dos Anos Iniciais
2011	546
2012	535
2013	563
2014	672
2015	685
2016	704
2017	790
2018	851
2019	903
2020	1006
2021	1032
2022	1253

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

Conforme o censo escolar da Educação Básica (INEP/2022), “o total dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluem os docentes que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental multietapa (atende a classe de alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma turma) e de ensino regular que possuem alunos surdos e com deficiência auditiva.

TABELA 2 — Números de docentes da educação especial – classes comuns, por tipo de deficiência (2011 – 2022)

Ano	Números de Docentes Surdos	Números de Docentes Deficiência Auditiva
2011	0	0
2012	0	1
2013	0	1
2014	0	1
2015	0	2
2016	0	1
2017	0	0
2018	1	1
2019	1	0
2020	1	2
2021	2	1
2022	2	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

Os dados da Tabela 2 possibilitam ter um panorama do número de docentes por deficiência, no caso do aluno surdo e deficientes auditivos, na rede pública na educação especial para as classes comuns. Assim, apura-se que a quantidade de professores entre 2011 e 2022 permaneceu inalterada para os deficientes auditivos, de apenas um professor nesses anos e um professor em 2012 para dois professores em 2022, para os alunos surdos.

A Tabela 3 refere-se ao número de docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas, por tipo de deficiência, neste caso com pessoas surdas e deficiência auditiva, segundo o Município de Sorocaba.

TABELA 3 — Número de docentes da Educação Especial – Classes Exclusivas, com pessoas surdas e deficiência auditiva, por localização geográfica, Anos Iniciais(2011 – 2022)

Ano	Números de Docentes Educação Especial – Classes Exclusivas Surdos	Números de Docentes Educação Especial – Classes Exclusivas Deficiência Auditiva
2011	0	0
2012	0	1
2013	0	1
2014	0	1
2015	0	2
2016	0	1
2017	0	0
2018	1	1
2019	1	0
2020	1	2
2021	2	1
2022	2	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

Analisando a Tabela 3, notamos que o censo de 2022 indica uma população residente na cidade de Sorocaba de 723.574 pessoas. O censo de 2022 mostra uma população residente de 28.728 pessoas com deficiência auditiva e 1.824 pessoas surdas. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 3% da população tem algum tipo de deficiência auditiva. Levando em conta a população de 2022 na cidade de Sorocaba, podemos entender que está havendo uma ausência de alunos nas escolas.

Observamos, na Tabela 4, que havia na cidade de Sorocaba em 2022, 36.017 matrículas, sendo 5.433 matrículas em Escolas Estaduais e 30.584 matrículas em Escolas Municipais, respectivamente, na Educação Básica de Ensino Fundamental, Anos Iniciais em Classes Comuns.

TABELA 4 — Número de matrículas do Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais, por localização (2011 – 2022) em Sorocaba

Ano	Número de matrículas Escola Estadual	Número de matrículas Escola Municipal
2011	10668	23593
2012	9130	22714
2013	8247	23115
2014	8380	25458
2015	7535	26036
2016	7652	26991
2017	7321	27417
2018	6319	28379
2019	6125	29066
2020	5502	29907
2021	5533	30399
2022	5433	30584

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

Houve um aumento do número de matrículas do Ensino Fundamental Regular, Anos Iniciais por localização, segundo o município, de 23.593 matrículas na Escola Municipal em 2011 para 30.584 matrículas em 2022 e uma redução de 10.668 matrículas para 5.433 matrículas nas Escolas Estaduais, ou seja, as Escolas Municipais aumentaram em 77,14% a quantidade de matrículas.

Na Tabela 5, verificamos o número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por localização geográfica, no município de Sorocaba, no período de 2011 a 2022.

TABELA 5 — Número de matrículas de alunos surdos e deficiência auditiva da Educação Especial em Classes Comuns, por localização (2011 – 2022)

Ano	Número de matrículas Escola Estadual - Município de Sorocaba	Número de matrículas Escola Municipal - Município de Sorocaba
2011	754	333
2012	748	381
2013	702	451
2014	718	494
2015	668	497
2016	733	754
2017	791	631
2018	857	744
2019	939	877
2020	1054	1034
2021	1186	1090
2022	1362	1359

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

De acordo com os dados da Tabela 5, verificamos um total de 2.721, que é a soma do ano de 2022 dos alunos matriculados na Educação Especial em Classes Comuns, sendo 1.362 alunos em Escolas Estaduais e 1.359 alunos em Escolas Municipais, com esses alunos matriculados na Educação Especial. Observa-se que esses alunos surdos e deficientes auditivos matriculados na Educação Especial frequentam a Classe Comum.

A Tabela 6 mostra o número de matrículas dos surdos e deficientes auditivos, da Educação Especial em Classes Comuns por localização, no Município de Sorocaba, no período de 2011 a 2022.

TABELA 6 — Número de alunos surdos ou com deficiência auditiva em Classes Comuns no Município de Sorocaba (2011 – 2022)

Ano	Números de alunos Surdos	Números de alunos Deficiência Auditiva
2011	81	129
2012	77	131
2013	77	119
2014	83	106
2015	75	89
2016	89	101
2017	71	106
2018	72	103
2019	61	101
2020	22	16
2021	59	110
2022	68	113

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

Visualizando a Tabela 6, observa-se que o censo de 2022 indica uma população residente na cidade de Sorocaba de 723.574 pessoas e podemos entender que está havendo um baixo número de matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos nas escolas, pois no ano de 2011 foram evidenciadas matrículas de 81 alunos surdos e 129 matrículas de alunos deficientes auditivos e, no ano de 2022, houve 68 matrículas de alunos surdos e 113 matrículas de alunos deficientes auditivos.

No cruzamento dos dados referentes às Tabelas 4, 5 e 6, pode-se observar que, no ano de 2022, havia na cidade de Sorocaba 36.017 matrículas no ensino regular, resultante da somatória de 5.433 matrículas em Escolas Estaduais e 30.584 matrículas em Escolas Municipais, respectivamente, na Educação Básica de Ensino Fundamental, Anos Iniciais em Classes Comuns. Verifica-se um total de 2.721 alunos surdos e deficientes auditivos matriculados na Educação Especial, resultante da somatória de 1.362 matrículas em Escolas Estaduais e 1.359 matrículas em Escolas Municipais, sendo 68 alunos surdos e 113 deficientes auditivos matriculados na Educação Especial em Classes Comuns na cidade de Sorocaba em 2022.

A sétima tabela apresenta o número de matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas, por tipo de deficiência, no caso, com alunos surdos e deficientes auditivos, no período de 2011 a 2022.

TABELA 7 — Número de matrículas da Educação Especial, com alunos surdos e deficiência auditiva em Classes Exclusivas

Ano	Surdos	Deficiência Auditiva
2011	6	3
2012	1	2
2013	7	45
2014	7	23
2015	7	24
2016	6	24
2017	6	23
2018	5	7
2019	0	0
2020	0	0
2021	6	13
2022	3	13

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

A Tabela 7 mostra 6 alunos surdos e 3 alunos com deficiência auditiva matriculados na Educação Especial em Classes Exclusivas em 2011, demonstrando que, no ano de 2022, tivemos redução dessas matrículas para apenas 3 alunos surdos, entretanto o quadro também mostra 13 alunos com deficiência auditiva em 2011, com crescimento de 45 alunos em 2013, mas tendo um decréscimo a partir de 2014 com 23 alunos atingindo um patamar de nenhum aluno em 2020, sem uma explicação para essas alterações drásticas.

A Tabela 8 apresenta o número de matrículas do Ensino Regular *versus* matrículas da Educação Especial no período de 2011 a 2022.

TABELA 8 — Matrículas da Educação Especial X Matrículas do Ensino Regular Fundamental com os alunos surdos e deficientes auditivos

Ano	Surdos	Deficientes Auditivos	Educação Especial com Classes Comuns	Ensino Fundamental Regular
2011	81	129	1087	34261
2012	77	131	1129	31844
2013	77	119	1153	31372
2014	83	106	1212	33838
2015	75	89	1162	33571
2016	89	101	1287	34643
2017	71	106	1422	34738
2018	72	103	1601	34698
2019	61	101	1816	35191
2020	22	16	2088	35409
2021	59	110	2276	35932
2022	68	113	2721	36017

Fonte: Tabela elaborada pela autora (adaptado de Censo Escolar de Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

A Tabela 8 expõe que no ano de 2022, na cidade de Sorocaba, 68 alunos surdos e 113 alunos com deficiência auditiva estavam matriculados em Educação Especial em Classes Comuns, houve 2.721 matrículas no total de 181 matrículas, perfazendo 6,65% em relação às matrículas de Educação Especial em Classes Comuns, sendo 1.362 matrículas em Escolas Estaduais e 1.359 matrículas em Escolas Municipais, num total de 2.721 matrículas.

A seguir, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, abordando os

procedimentos, as estratégias utilizadas e a proposta de análise dos dados obtidos.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa configura-se como um estudo quanti-qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), no qual se utilizou um questionário e se realizaram entrevistas semiestruturadas. O objetivo foi conhecer aspectos da formação e atuação dos professores nos Anos Iniciais que têm um estudante surdo em sua sala de aula na rede pública municipal de Sorocaba.

Segundo Minayo e Sanches (1993), a combinação de estratégias quantitativas e qualitativas na realização de pesquisas pode enriquecer a análise dos dados e as discussões finais. Assim, apesar de apresentarem natureza diferenciada, podem ser complementares na compreensão da realidade social.

Não cabe neste espaço desenvolver o tema, mas, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, é necessário utilizar todo o arsenal de métodos e técnicas que ambas as abordagens desenvolveram para que fossem consideradas científicas. No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Na análise das respostas dos questionários e entrevistas, foi utilizada uma adaptação da perspectiva de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) a fim de se conhecer aspectos da formação e atuação dos professores da Rede Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Sorocaba/SP. Essa análise consiste em um conjunto de técnicas para analisar comunicações, buscando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, indicadores que permitam inferência, considerações, interpretações e identificação de relações entre categorias estabelecidas (Bardin, 1977).

De acordo com Bardin (1977), as categorias são classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo), agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos, através de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Assim, buscou-se organizar as categorias a partir das ideias ou

conteúdos trazidos nos registros dos questionários, e nas informações das entrevistas, de maneira a relacioná-los com os focos e objetivos desta pesquisa.

Desse modo, este estudo apresenta dois *corpora* de dados. O primeiro refere-se a um questionário *online* (criado no Google Forms – Apêndice A) com vinte e quatro perguntas, disponibilizado para as redes de ensino municipal de Sorocaba. O segundo *corpus* relaciona-se às informações obtidas por meio de entrevistas individuais, cujo objetivo foi conhecer características da formação e atuação de professores de salas regulares dos anos iniciais na rede pública municipal com alunos surdos. Após a autorização da pesquisa junto à Secretaria Municipal e a identificação dos contatos (*e-mails*) dos professores que trabalham com alunos surdos, foram realizadas visitas em 28 escolas com alunos surdos matriculados. Nessas visitas, a gestão escolar e os professores foram informados sobre a proposta da pesquisa. Em seguida, enviou-se um *e-mail* de convite e o *link* de acesso ao questionário, definindo-se um prazo de quatro semanas para o preenchimento e envio das respostas.

O questionário foi desenvolvido para coletar dados que nos permitissem compreender melhor o contexto educacional dos alunos surdos. Inicialmente, foi feita a identificação dos professores (quantidade, local onde estão lotados) que trabalham com alunos surdos na sala regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destacado na Divisão de Educação Especial (DEE) — por meio do envio de *e-mail* e documentos necessários referentes ao pedido de autorização para a realização da pesquisa na rede municipal.

Após o encerramento do prazo de preenchimento dos questionários, obtiveram-se 25 (vinte e cinco) respostas. Foram escolhidos quatro profissionais para participar das entrevistas, com base nos seguintes critérios: tempo de atuação profissional - mínimo de cinco anos; seleção de profissionais por escola em diferentes regiões geográficas; disponibilidade para participar nas entrevistas; relevância das experiências e/ou conhecimentos com os alunos surdos, conforme as respostas do formulário *online*.

Nas entrevistas foram obtidas informações mais descritivas sobre a formação dos professores e suas percepções acerca dos desafios e possibilidades de atuação pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, com o objetivo de coletar dados sobre a formação e atuação docente. Essas entrevistas foram realizadas presencialmente nas escolas com quatro professoras que trabalham com surdos na

sala regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, utilizando um roteiro de questões (Apêndice B) e um gravador ou filmadora do próprio celular para registro.

Cabe ressaltar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, estando em conformidade com a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, sobre a ética em pesquisa com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais. Os participantes do que responderam ao questionário e foram entrevistados neste estudo (Apêndice A) assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). No caso do questionário, o participante teve ciência e concordou com o TCLE antes de iniciar o preenchimento desse instrumento de pesquisa. Os procedimentos éticos foram seguidos rigorosamente, incluindo a garantia de que a identidade dos participantes seria mantida em sigilo e que nenhuma informação seria compartilhada com pessoas que não fazem parte da equipe de pesquisadores, bem como a utilização de nomes fictícios para os participantes. Os dados dos questionários foram quantificados e/ou organizados em gráficos.

Todas as participantes, com idades entre 40 e 50 anos, atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e são professoras efetivas. Cada uma teve um aluno surdo em sala de aula, exceto por uma professora que teve dois alunos surdos. Esses estudantes estavam no 5º ano, em salas de aula compostas por 20 a 30 alunos.

Para a realização das entrevistas nas escolas, foi utilizado um roteiro de questões (Apêndice B), contendo vinte perguntas divididas em três blocos para a categorização das perguntas: 1) Perfil e características da formação; 2) Características da atuação; 3) Questões discursivas, com onze perguntas. As respostas do questionário foram armazenadas no Google Forms, enquanto as entrevistas foram gravadas pelo celular da pesquisadora e transcritas no Word, procedimento que estruturou a análise e discussão pertinente às questões.

A seguir, são apresentadas as informações obtidas no questionário e nas entrevistas realizadas com as professoras, bem como a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO E DAS PROFESSORAS COM ALUNOS SURDOS

Este tópico aborda os resultados e discussões derivados das respostas das

vinte e cinco professoras que atuam com alunos surdos na sala regular nos Anos Iniciais e que responderam ao questionário *online* no Google Forms. As respostas foram registradas automaticamente em uma planilha do Google Sheets, acessível e atualizável em tempo real. Isso facilitou a análise dos resultados, permitindo a utilização de gráficos e planilhas, e proporcionando uma apresentação quantitativa mais organizada para a análise dos dados.

Quanto às participantes, verificou-se que todas são do sexo feminino: 8 têm entre 30 e 39 anos, 15 têm idade entre 40 e 49 anos, 1 professora tem 50 anos, e uma professora tem 71 anos. É importante acrescentar que a professora de 71 anos já é aposentada na rede estadual, mas mantém um segundo vínculo na rede municipal.

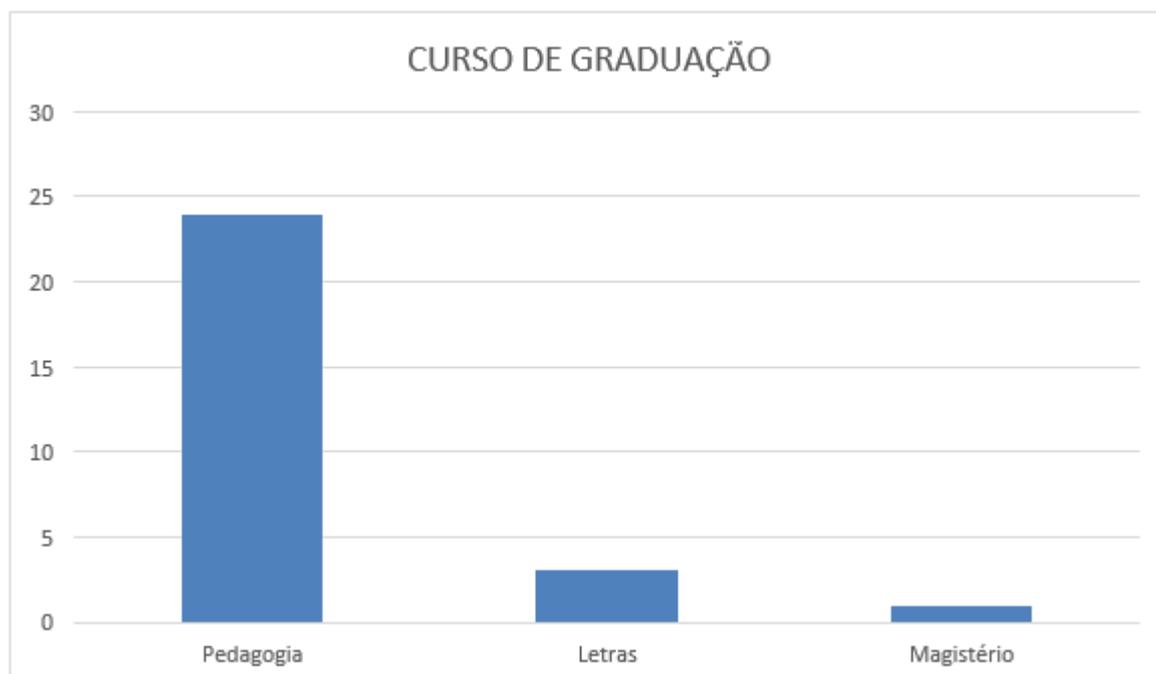
GRÁFICO 1 — Idade dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Quanto à formação inicial, 24 professoras têm formação em Pedagogia, o que lhes habilita para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3 (três) também têm formação em cursos de licenciatura em Letras e uma apresenta formação em magistério, como se observa no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 — Curso de graduação dos participantes

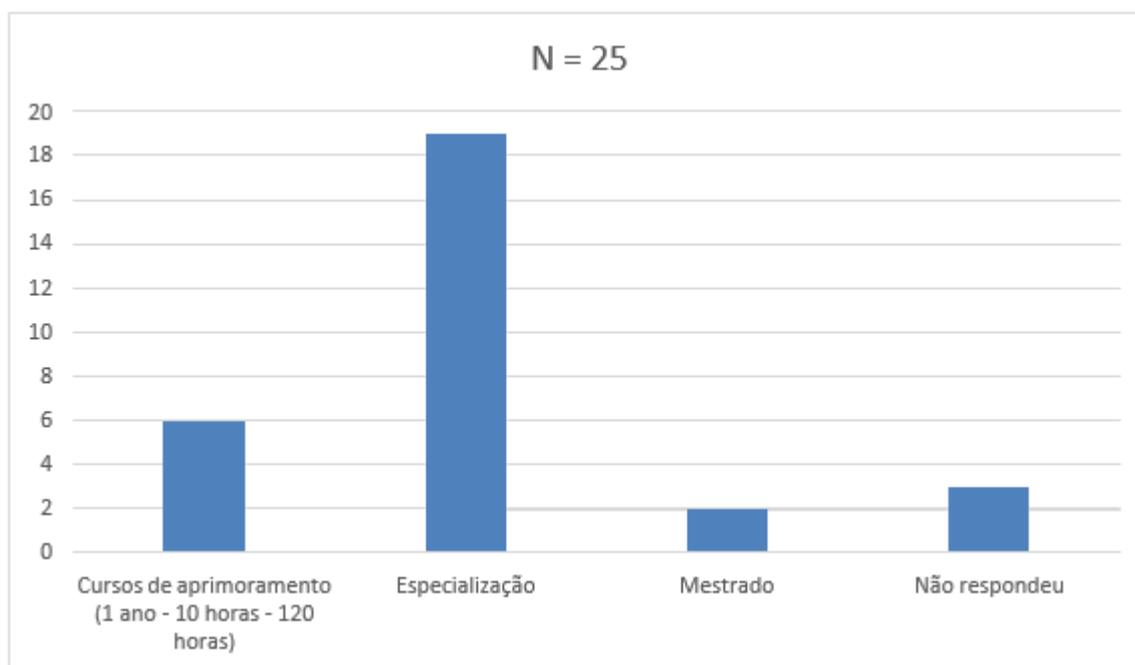


Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

A Lei de Diretrizes e Bases (n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece o nível mínimo de Ensino Médio como requisito comum para os professores que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A minuta que altera o art. 62 da LDB recomenda que “a preparação de professores para o trabalho na educação básica será realizada em níveis superiores, cursos de licenciatura, pós-graduação plena, faculdades e universidades” (Brasil, 1996).

No que se refere à formação complementar, a análise do gráfico revela que 19 professoras possuem Especialização em áreas diversas como: Pedagogia Sistêmica, Gestão Educacional, Direito Educacional, Mediação de Conflitos, Psicopedagogia, Artes Visuais, Alfabetização, Neuropsicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática, Ludopedagogia, Psicomotricidade, Legislação, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Educação Especial Inclusiva, AEE (Atendimento Educacional Especializado), Tradução e Interpretação em Libras, e Libras.

GRÁFICO 3 — Formação complementar (Cursos de aprimoramento e pós-graduação e instituição formadora)



Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

No Gráfico 3, são expostos os tipos de formações complementares das professoras, como: cursos de aprimoramento, pós-graduação (compreendendo Especialização e Mestrado), sendo mencionados 6 cursos de aprimoramento, 19 de Especialização e 2 de Mestrado.

Dando continuidade à formação complementar (cursos de aprimoramento e pós-graduação), verifica-se que 3 professoras têm formação na área de Educação Especial, com os seguintes cursos: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Inclusiva e Especial, Mestrado em Linguagem e Surdez, Tradutor e Intérprete de Libras.

Na análise das respostas objetivas, foi possível observar que duas professoras têm formação de especialistas, uma das quais é fluente em Libras, por possuir a formação de tradutor e intérprete, e uma apresenta mestrado na área da surdez. Quatro professoras têm curso de aprimoramento na educação de surdos, incluindo cursos de Libras, Desenvolvimento Infantil Linguagem e Surdez, Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue: Teoria e Prática de Ensino, Curso em Léxico e Terminologia da Libras, Curso de Formação de Professores e Intérpretes Educacionais para a Produção de Materiais Bilíngues.

Das 25 instituições denominadas na pesquisa, 21 são particulares, 3 públicas,

e houve uma resposta sem identificação. Cabe destacar que alguns estudos (Michels, 2017; Ribeiro; Silva, 2022) indicam que a formação de professores para a Educação Especial tem sido oferecida por instituições privadas.

As respostas das participantes sobre a formação para atuar com alunos surdos foram agrupadas em três categorias conforme o aparecimento de algumas palavras: “insuficientes”; “não tive formação”, foi colocada a categoria insuficiente, “incompleta”; “formação falha”; “pouco se falou na formação sobre o trabalho com os surdos” foi colocada a categoria incompleta e a última “continuidade de estudos”; “necessito da formação continuada” pelas participantes. De acordo com a Tabela 9, observa-se que 12 respostas envolvem a categoria insuficiente, incluindo registros que apontam a presença de um percurso formativo, mas que é visto como não suficiente para atender às demandas do trabalho educativo junto aos alunos surdos. Oito respostas se referem a uma formação incompleta, abrangendo registros indicativos de ideias de formação deficitária, mínima ou com muitas falhas que precisam ser superadas. Outras respostas (N=5) enfatizam a importância de aprimoramento profissional e da realização de mais cursos de formação na Educação Especial e na área da surdez.

TABELA 9 — Formação para atuar com alunos surdos

CATEGORIAS	N
Insuficiente	12
Incompleta	8
Continuidade dos estudos	5
TOTAL	25

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às necessidades relativas à formação continuada das professoras, foram identificadas 6 categorias de respostas, a saber: necessidade de formação continuada (N=9), orientações e cursos sobre como atuar com alunos surdos (N=6), intérprete de Libras (N=4), suporte do professor do AEE (N=3), curso sobre Educação Inclusiva (N=2) e cursos de pós-graduação em necessidades especiais (N=1).

É importante considerar que a maioria das professoras teve sua primeira atuação com alunos surdos e que, durante seu processo profissional no ano seguinte, não havia alunos surdos matriculados em sua sala de aula. Dias e Dias (2016) apontam muitos dilemas na educação de surdos, sendo amplamente debatidos na área da educação. O maior deles é o despreparo dos professores de alunos surdos,

que enfrentam dificuldades para atender e ensinar devido à falta de capacitação e formação específica para trabalhar com essa população (Dias; Dias, 2016, p. 23).

Conforme os resultados das necessidades apontadas pelas professoras, a falta de formação adequada na área da educação de surdos pode resultar em uma falta de compreensão sobre os seus objetivos de como trabalhar com a inclusão do aluno surdo, pois a educação de surdos é uma área especializada que requer conhecimentos específicos sobre a linguagem e comunicação, bem como sobre as necessidades educacionais específicas de cada estudante surdo. De certo, a formação adequada auxilia nas ações pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva e nos trabalhos dos professores especialistas e capacitados, dos professores regentes de aula no ensino regular, dos intérpretes de Libras. Segundo Lacerda (2007, p. 261) a “inserção do aluno surdo na escola regular, precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados”.

TABELA 10 — Necessidades apontadas pelas participantes para formação continuada

CATEGORIAS	Respostas do questionário	N
Necessidade de formação continuada	Formação em serviço, formação constante, formação continuada, formações mensais e bimestrais, ampliação dos conhecimentos	9
Orientação e cursos sobre como atuar com alunos surdos	Curso de aprimoramento e orientação voltada para o trabalho aos alunos com necessidades especiais, exemplos práticos de como atuar com aluno surdo	6
Intérprete de Libras	Ajuda na comunicação com a Libras	4
Suporte de professoras do AEE	Curso de Libras, conhecer a cultura surda, inclusão de surdos	3
Cursos de Educação Inclusiva	Cursos profissionais na área	2
Fazer cursos de pós-graduação em necessidades especiais	Especializações na área de interesse	1
TOTAL		25

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne às sugestões sobre os cursos de formação continuada, a maior parte das respostas voltou-se para a formação em Libras (N=12), seguindo da

formação sobre aspectos teórico-práticos para atuação com surdos e pessoas com deficiência (N=8), e materiais adaptados e orientações para o trabalho pedagógico com alunos surdos (N=2). As categorias de respostas podem ser observadas na tabela abaixo:

TABELA 11 — Sugestões sobre cursos para formação continuada

CATEGORIAS	N
Formação sobre Libras	12
Formação continuada abordando aspectos teórico-práticos	8
Material adaptado com orientação de aplicação	2
Psicomotricidade no ensino fundamental	1
Alfabetização para alunos surdos	1
Apoio pedagógico para o professor	1
TOTAL	25

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que 12 respostas indicam a necessidade de formação na Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que parece refletir uma preocupação ou interesse em adquirir conhecimentos para atuar junto a alunos surdos. Em um estudo, Miranda (2015) identificou as angústias dos professores que requerem formação em Libras e constatou que grande parte dos entrevistados revelou dificuldades em trabalhar com o conteúdo pedagógico, mesmo sabendo que alguns alunos surdos não utilizam Libras.

A maioria das professoras entrevistadas afirma que é necessária uma formação específica voltada para os alunos com deficiência. Glat (2009) argumenta que o processo de formação de professores precisa ser revisto, já que, na maioria das vezes, seus cursos não incluíram pesquisas sobre alunos com deficiência durante a formação inicial, o que é essencial para lidar com práticas de ensino adequadas aos alunos atuais.

Como evidenciado por Leite e Guimarães (2016), a educação dos alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva continua enfrentando numerosas barreiras, incluindo questões de comunicação, adaptação para acolher a todos, e aprendizagem que causa inquietações no processo educacional.

Souza (2021) destaca a busca de adequações das práticas pedagógicas das professoras no ensino regular que atuam com alunos surdos, onde o acesso à

educação muitas vezes não atende às necessidades educacionais específicas. A educação de surdos precisa ser entendida como um programa que funcione nas instituições escolares, sobretudo no cotidiano de professores e alunos, produzindo resultados em nível social. Esse conceito abrange a formação de professores e outros profissionais da educação, a prática educativa, os métodos de avaliação dos alunos surdos e as estruturas escolares que os acolhem.

No tocante à necessidade de Libras na formação continuada, observa-se que a maioria das professoras que responderam ao questionário não teve formação inicial em suas licenciaturas para aprender a disciplina de Libras. O Decreto 5.626/05, promulgado posteriormente, estabelece em seu art. 3º que Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura, e optativa em outros cursos de educação superior e na educação profissional (Brasil, 2005).

Mesmo com a capacitação em cursos de Libras realizada em curto período de tempo, a carga horária de 30 horas não é suficiente para proporcionar a prática fluente da língua de sinais. Durante a regência de algumas atividades, o aluno surdo pode ser afetado; por exemplo, na leitura de textos e nos debates em sala de aula, resultando em pouca participação nas atividades propostas pelos professores. Além disso, essa capacitação não proporciona um conhecimento abrangente de questões históricas e teóricas da surdez (Santos; Campos; 2013; Dias; Dias, 2016).

De acordo com as respostas das professoras, a maioria não teve, durante sua formação em Pedagogia, uma grade curricular que incluísse a disciplina de Libras ou Educação Especial na área da surdez. Observa-se a falta de formação continuada para capacitar os professores dos Anos Iniciais que recebem crianças surdas. Tal formação é essencial para garantir o exercício da cidadania da pessoa surda, auxiliando em seus trabalhos pedagógicos e permitindo reconhecer as características da criança surda em sua sala de aula, como surdos oralizados, sinalizantes, bilíngues ou inseridos na abordagem da Comunicação Total.

Quadros (2006) propôs a formação dos professores das redes municipais, no entanto, a instrução na língua de sinais não é algo que possa ser aprendido em pouco tempo. Esse fato destaca a complexidade da formação adequada e a necessidade de um comprometimento mais profundo com o ensino de Libras.

Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de sinais é, de fato, a segunda língua para esses professores e intérpretes e as consequências deste processo, satisfatórios ou não, de contato com a língua aprendida artificialmente, encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos

alunos surdos na escola. (Quadros, 2006, p. 151-152).

O Decreto n.º 5.626, em seu art. 14 (Brasil, 2005), menciona o direito de acesso aos conteúdos de Libras. Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, as instituições devem ter um “d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”. A formação de professores para a educação de surdos não tem sido considerada na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina de Libras, e “essa realidade tem exigido dos professores a busca por formação continuada”, conforme Muttão e Lodi (2015, p. 49).

Costa (2017), Pinheiro e Fidalgo (2019) analisam os materiais e conteúdos pedagógicos elaborados para alunos surdos em contexto de educação inclusiva. Os resultados apresentaram escassos registros sobre questões de educação inclusiva, materiais e recursos adaptados à área da surdez. Silva e Diniz (2016) destacam a importância da formação e capacitação dos professores para trabalhar com alunos surdos no ensino regular, e ressaltam a importância da Libras na formação do professor. A partir dos dados de sua pesquisa, os autores discutem que os docentes mencionaram a falta de formação na área da surdez e a falta de disponibilidade de tempo para se dedicar às metodologias para atender aos alunos surdos. Sobre essas dificuldades, afirmam que:

Pode-se perceber que um dos maiores entraves no que diz respeito às metodologias para atender aos alunos surdos é a questão disponibilidade de tempo do professor. Assim como também a falta do conhecimento aprofundado da língua de sinais, sendo necessário um momento de estudo, para que haja o repasse de sugestões de metodologias. Pois a falta de recursos e a indisponibilidade de alguns professores a se capacitarem, às vezes acaba por prejudicar a boa qualidade de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às provas e atividades em classe (Silva; Diniz, 2016, p. 4).

Na educação de surdos, é limitado o conhecimento metodológico para facilitar a aprendizagem dos alunos com surdez. A educação inclusiva atual no Brasil é insuficiente para atender às necessidades dos alunos com deficiência, especialmente os surdos, assim como a falta de formação dos professores, agravada pelos escassos materiais disponibilizados (Souza, 2021).

Em relação aos bairros onde as escolas em que as participantes atuam estão localizadas, foi possível identificar que as professoras trabalham em diferentes locais. As escolas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental citadas estão

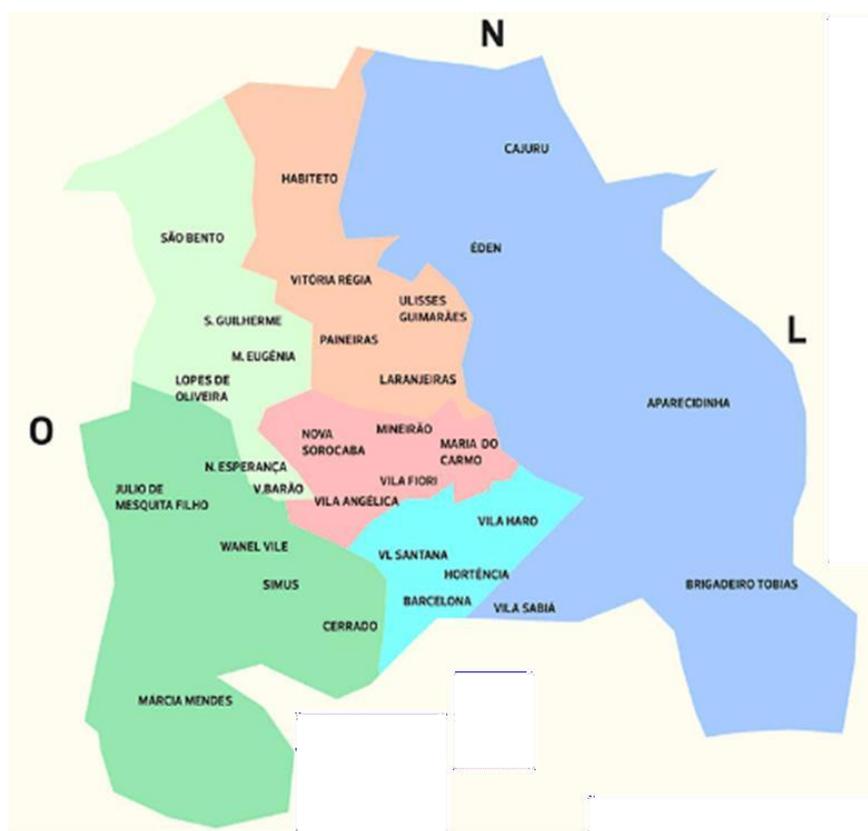
distribuídas nas seguintes regiões: 12 escolas estão localizadas na Região Norte, 11 escolas na região da Zona Oeste e 2 escolas na região da Zona Sul do Município (Quadro 1).

QUADRO 1 — Localização da escola onde os participantes atuam

1.	Cajuru do Sul
2.	Vitória Régia
3.	Jardim Santa Marina
4.	Habiteto
5.	Herbet de Souza
6.	Atílio Silvano
7.	Parque São Bento
8.	São Guilherme
9.	Jardim Hungares
10.	Jardim Santa Cecília
11.	Vila Santa Rita
12.	Ipanema Ville
13.	Vila Hortência
14.	Vila Nova Sorocaba
15.	Vila Assis
16.	Vila Barão
17.	Vila Santa Terezinha
18.	Vila Carol
19.	Vila Angélica
20.	Lopes de Oliveira
21.	Jardim Nova Esperança
22.	Jardim Americano
23.	Jardim Guadalajara
24.	Wanel Ville
25.	Jardim Santa Barbara

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

FIGURA 2 — Mapa dos bairros do município de Sorocaba



Fonte: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (EMPLASA), 2019.

Do total de 25 (vinte e cinco) escolas municipais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Sorocaba, 12 (doze) estão localizadas na região da Zona Norte. Essa região possui a maior população da cidade, com uma estimativa de 250 mil habitantes, e é dividida em 200 bairros. Segundo dados do IBGE, é nessa zona que se concentra a população mais carente da cidade. Além disso, há 8 (oito) escolas localizadas na região da Zona Oeste; 2 (duas) na região da Zona Leste; 1 (uma) na região da Zona Sul e 2 (duas) na região central de Sorocaba.

Quanto ao tempo de atuação na escola em que trabalham, as respostas indicaram a seguinte distribuição entre as professoras entrevistadas: 12 (doze) apresentam entre 0 e 5 anos de atuação; 7 (sete) entre 5 e 10 anos; 2 (duas) entre 10 e 15 anos; 4 (quatro) entre 15 e 20 anos e 1 (uma) com mais de 20 anos de atuação profissional.

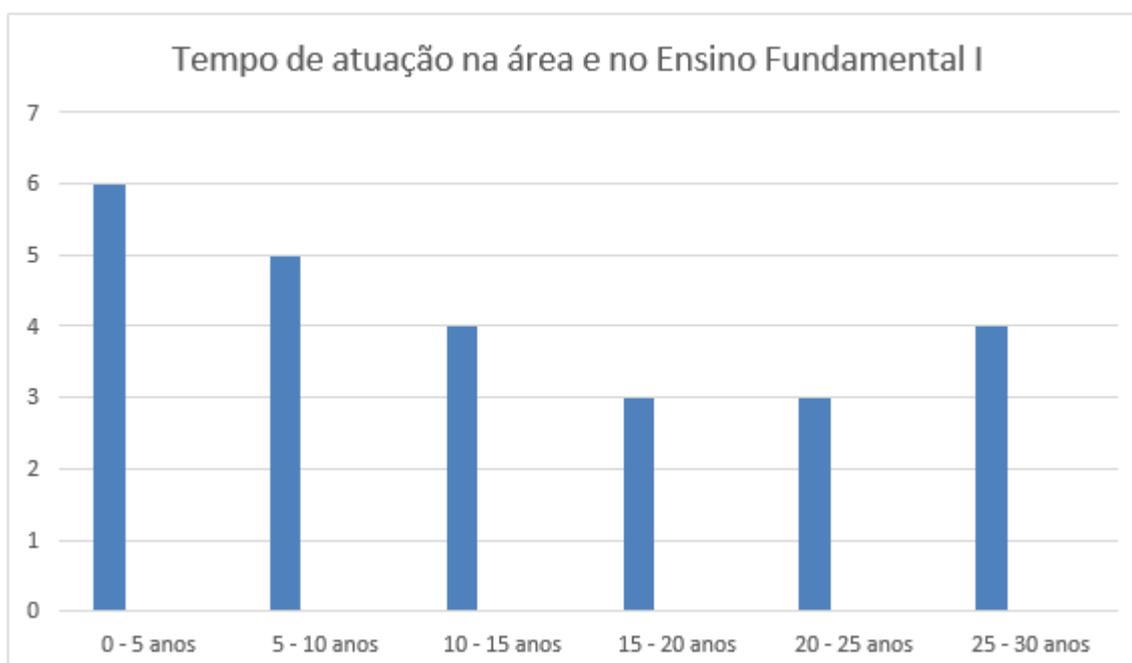
GRÁFICO 4 — Tempo de atuação das professoras na escola



Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Sobre o tempo de atuação no Ensino Fundamental, nota-se que a maior parte das professoras apresenta um tempo de atuação nesse nível de ensino entre 0 e 5 anos (N=6) e 5 e 10 anos (N=5), demonstrando que ainda estão consolidando suas trajetórias profissionais.

GRÁFICO 5 — Tempo de atuação na área e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

No que diz respeito à quantidade de alunos e ao ano do Ensino Fundamental em que atuam, observa-se a seguinte distribuição: 1 (uma) professora apontou que leciona para 20 a 25 alunos nas 1ª séries; 1 (uma) professora tem de 25 a 30 alunos na 2ª série; 2 (duas) professoras têm de 20 a 25 alunos na 3ª série; 3 (três) professoras têm de 10 a 25 alunos na 4ª série, e finalmente, 3 (três) professoras têm de 10 a 25 alunos na 5ª série.

No que se refere ao vínculo profissional, verifica-se que, das 25 (vinte e cinco) professoras entrevistadas, 23 (vinte e três) têm contrato efetivo, o qual se refere a um cargo público criado por lei, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos. Esse vínculo compreende o conjunto de atribuições e responsabilidades atribuídas a um servidor, cuja investidura depende de aprovação em concurso público para provimento efetivo. Além disso, 2 (duas) professoras apresentam contrato temporário, o qual se refere à contratação por tempo determinado para atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público, conforme o art. 37, IX, da Constituição Federal. Ressalta-se que o regime imposto a esses contratos é o contratual, sem vínculo com cargo ou emprego público.

GRÁFICO 6 — Tipo de contrato/função

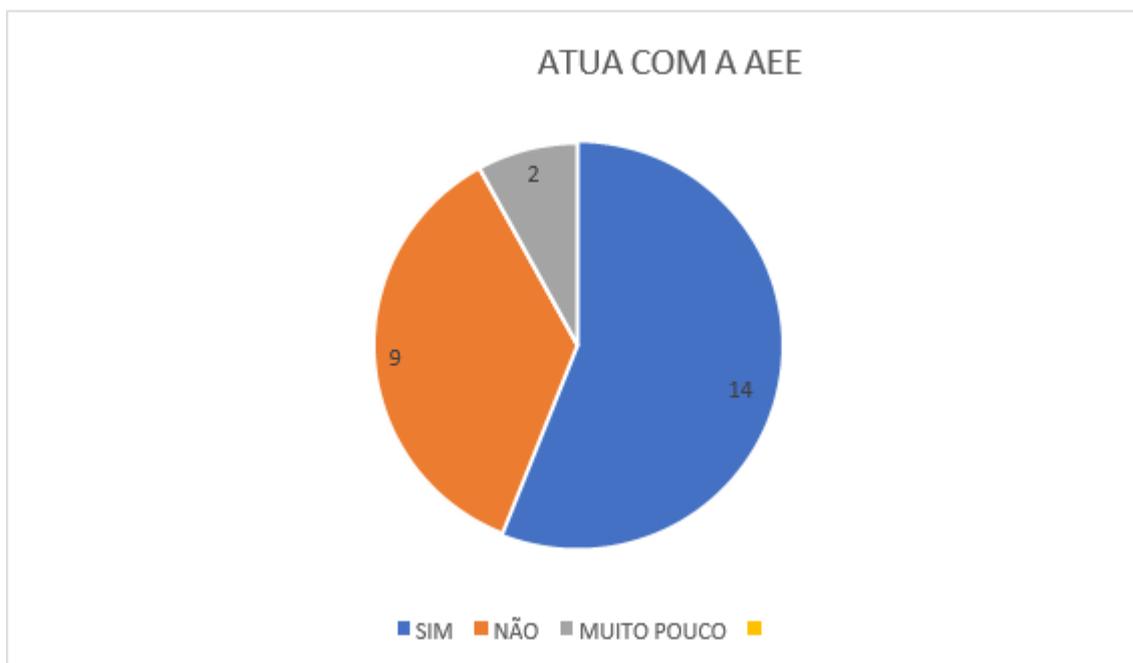


Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

A seguir, são expostas as informações obtidas nos questionários a partir de questões discursivas.

Sobre a atuação com o professor da sala de recursos multifuncionais, as respostas indicam que 14 (quatorze) trabalham conjuntamente, 9 (nove) professoras não atuam em parceria e 2 (duas) trabalham esporadicamente com esse profissional.

GRÁFICO 7 — Atuação em conjunto com o professor da sala de recursos multifuncionais para o aluno surdo



Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Nota-se que algumas professoras estabelecem uma parceria e outras não, o que pode estar relacionado ao pouco contato em encontros devido aos horários e às demandas de trabalho. Nem todas as escolas têm a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), o que compromete os encontros da professora regente com a professora especializada. Eis alguns registros das respostas das professoras:

Tive pouco contato, pois a sala do AEE é perto, porém é em outra escola, e os atendimentos são feitos no período contrário do meu trabalho, o que acaba dificultando esse contato (Professora R).

Não temos essa sala de AEE e o aluno frequenta em outro local (Professora E).

Conversamos nas reuniões HTPC, mas é muito corrido pelas contingências de obrigações inerentes ao cargo que ocupamos (Professora G).

Sim, a professora que atua na minha unidade é minha grande parceiranesse processo (Professora K).

Sim, sempre estamos em reunião sobre o aluno observado (Professora L).

A escola em que atuo é de período integral, o acompanhamento com a professora do AEE começou apenas no segundo semestre, sendo apenas 1 hora por semana. Muito pouco para atender o aluno com qualidade, e como somos duas professoras na sala, uma atuando no período da manhã e outra à tarde, praticamente não tivemos contato com a professora do AEE e isso impossibilitou uma tentativa de trabalho alinhado focando na verdadeira inclusão desse aluno (Professora J).

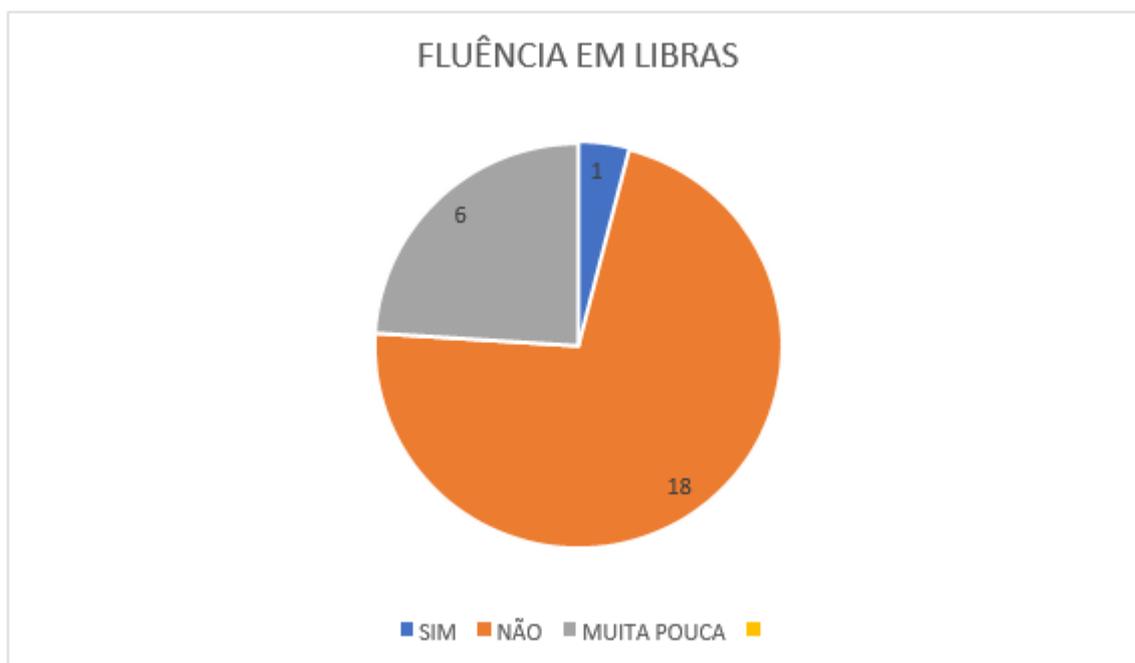
Estamos sempre trabalhando em conjunto, mas não percebemos comprometimento na audição ou fala do aluno (Professora O).

Analisando os trechos das respostas, é possível observar que uma dificuldade evidenciada pelas professoras se refere ao trabalho com os especialistas das salas de recursos existentes em algumas escolas regulares, assim, é necessário que esses profissionais possam ter condições de trabalho que lhes permitam conversar, avaliar e propor ações de forma integrada que favoreçam a aprendizagem do aluno surdo. Segundo Ziesmann (2015, p. 58) é preciso “rever e reorganizar as práticas escolares adotadas para esses educandos, reconduzindo-os, em primeiro lugar, para o espaço do saber de onde foram excluídos de uma ou de outra maneira na escola ou fora dela”.

Conforme Damázio (2007), o AEE para o aluno com surdez deve estruturar-se em três diferentes momentos didático-pedagógicos: 1. AEE em Língua Brasileira de Sinais – Libras; 2. AEE para o ensino da língua portuguesa; 3. AEE para o ensino de Libras. Ressalta-se que a restrição se aplica às publicações com alunos surdos oralizados no AEE. Nesta pesquisa, a maior parte dos alunos surdos são oralizados, porém consta que o “Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado para atender também alunos que optaram pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade oral. Nesse caso, o professor de português oferece aos alunos as pistas fonéticas para a fala e a leitura labial” (Damázio, 2007, p. 43).

A respeito da questão sobre se os participantes apresentam fluência em Libras, verificou-se que 18 (dezoito) professoras não apresentam fluência, uma professora considera-se fluente em Libras e 6 (seis) professoras consideram ter pouca fluência nessa língua. Isso demonstra a necessidade de formação e de suporte para atuar junto aos alunos surdos. Apenas uma tem fluência.

GRÁFICO 8 — Fluência em Libras



Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Com relação aos aspectos apontados, torna-se importante considerar a demanda de capacitação aos professores, abordando as especificidades dos alunos surdos no processo de ensino. Isso inclui a atuação dos intérpretes educacionais de Libras e a prática com alunos surdos para aprender a língua de sinais brasileira (Leito; Guimarães, 2016).

Considera-se que, para aprender uma língua, deve-se ter contato com um usuário dessa mesma língua. As professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com base no que foi identificado através de visitas às escolas, em sua maioria, apresentam uma única experiência atuando com alunos surdos usuários de Libras em determinado ano. Ao considerar a pergunta sobre a questão de aprender uma língua e ser fluente nela, segundo Bagno (2007), as línguas são sistemas complexos de comunicação, compostos por palavras, gramática, sintaxe e outros elementos que permitem a transmissão de ideias, conhecimento e emoções entre os indivíduos de uma comunidade linguística. Assim, torna-se necessária a oferta de formação continuada e de suporte especializado, levando em conta o pouco tempo de atuação docente com os alunos surdos.

No que se refere à comunicação estabelecida pela família, a saber: oralista (somente a fala), bilíngue (língua portuguesa e língua de sinais) e língua de sinais, foi

verificado que as respostas indicaram que a maior parte dos alunos se comunica oralmente, conforme exposto na tabela abaixo.

TABELA 12 — Comunicação escolhida pela família (oralista – somente a fala, bilíngue – língua portuguesa e língua de sinais; língua de sinais ou outros) do seu alunosurdo

COMUNICAÇÃO	ALUNO SURDO (N)
Oralista – somente a fala	20
Bilíngue – língua portuguesa e língua de sinais	1
Língua de sinais	4
TOTAL	25

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Observa-se, na tabela acima, a presença da oralidade na maioria dos alunos acompanhados (N=20) e, das 25 (vinte e cinco) professoras que responderam ao questionário, apenas 4 (quatro) alunos utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala de aula, e 1 (um) é bilíngue. No entanto, a língua de sinais em um ambiente doméstico não se desenvolve todos os dias. Portanto, esse aprendizado deve ocorrer em um ambiente escolar onde o aluno surdo possa falar sua língua e ter colegas com quem possa interagir.

Entretanto, poucas professoras abordam o desenvolvimento da língua oral e de sinais no ambiente escolar, focando em atividades voltadas para a linguagem escrita. Pouco se tem discutido sobre o desenvolvimento da língua de sinais no ambiente escolar de alunos surdos (Lacerda *et al.*, 2000).

Com base nas respostas das professoras sobre a escolha da família pelo Oralismo, pode-se inferir que o trabalho na sala de aula apresenta os desafios dessa comunicação no cotidiano, e, em alguns casos, possivelmente é utilizada a abordagem da Comunicação Total. Desde a década de 1960, a abordagem oralista não vinha mais proporcionando um desempenho pedagógico adequado para os professores de surdos (Moura, 2000; Goldfeld, 2002), e a Comunicação Total se tornou um trabalho para compreender o surdo. Ela é voltada para o atendimento às pessoas surdas e para sua educação, reunindo linguagem oral, língua de sinais, datilologia, leitura labial e mímica, a fim de permitir uma melhor compreensão na comunicação dos surdos.

Botelho (1998) aponta a pouca preocupação da família em relação ao desenvolvimento da linguagem, pois varia de acordo com suas expectativas, de classe

social e incertezas em relação à comunicação do seu filho surdo, que muitas vezes nos aprendizados foram encontradas muitas diferenças entre a linguagem oral dos surdos oralizados e não oralizados. Como um exemplo, o acesso da leitura labial com os surdos oralizados apresenta mais habilidade para compreensão do que o surdo não oralizado, precavendo que a leitura labial não resolve os problemas de comunicação dos surdos. Segundo Botelho (1998, p. 47), em sua pesquisa sobre as dificuldades de comunicação dos alunos surdos, mesmo oralizados, “em uma sala de aula de ensino regular e na interação verbal com outras pessoas. Certamente são muitos os problemas para os surdos quando a oralidade é a principal forma de comunicação”.

Soares (2016) e Lima (2020) apontam que algumas famílias podem resistir a escolher a Língua de Sinais por falta de informação, estigma associado à surdez, e muitas vezes pelo desejo de que a criança se comunique apenas por meio da língua oral.

Com relação aos desafios do trabalho com alunos surdos na educação inclusiva, as respostas foram agrupadas em 3 (três) categorias, como pode ser observado na Tabela 13.

TABELA 13 — Desafios do trabalho com alunos surdos na educação inclusiva

CATEGORIA	CONTEÚDOS	N
Domínio da Libras	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias para ensinar o aluno surdo e preocupação com a aprendizagem do alunosurdo - Dificuldades na comunicação nessa língua - Conhecimento e domínio da Libras 	9
Inclusão e comunicação das professoras com os alunos surdos	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão o aluno surdo nas atividades interativas - Inclusão com os demais alunos - Falta de regulagem do aparelho auditivo - Demora do aluno em captar o que está sendo transmitido 	8
Ausência de formação adequada	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de aprender novos conhecimentos para ensinar - Investir em cursos particulares - Formação inadequada 	7
Falta de apoio especializado	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de suporte 	1
TOTAL		25

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Na Tabela 13, os dados apontam que o maior desafio (N=9) refere-se aos

aspectos relativos ao domínio da Libras. Isso inclui estratégias para o ensino do aluno surdo, conhecimento da Libras, compreensão da Libras, preocupação com a aprendizagem do aluno surdo, não entendimento das dificuldades da criança surda, entre outros. Em seguida, com oito respostas (N=8), foi evidenciada a categoria de inclusão e comunicação entre professora-aluno, envolvendo a educação inclusiva do aluno surdo nas atividades pedagógicas e com os demais alunos, bem como a falta de regulação do aparelho auditivo e a demora pelo aluno em entender ou se apropriar do que está sendo ensinado. A ausência de formação adequada também foi mencionada (N=6), abrangendo registros voltados à necessidade de aprendizado e de aprimoramento profissional, e o investimento em cursos particulares. Outra dimensão abordada por uma participante foi a ausência de formação adequada.

Embora a educação de surdos não se restrinja às escolas, é nesse ambiente que esse tema tem ganhado força e gerado mais questionamentos e discussões por parte de educadores. Vale lembrar que a educação inclusiva se refere ao processo de educar e ensinar, em um mesmo grupo, pessoas com ou sem necessidades educativas especiais. Nota-se que a formação em Libras foi um aspecto muito citado pelas professoras. Sobre os desafios do trabalho docente, Lima e Lima (2016, p. 23) afirmam que “o maior deles é o despreparo dos professores de alunos surdos que possuem dificuldades de atender/ensinar devido à falta de capacitação e formação dos mesmos para atuar com os alunos surdos”.

No que se refere à categoria domínio da Libras e comunicação com os alunos surdos, estão incluídas as barreiras de comunicação na fase de alfabetização; a não compreensão da fala do aluno surdo; a perda de conhecimentos pedagógicos e o não domínio da Libras. Lima (2015) aponta que há deslizamentos na compreensão das finalidades educacionais sobre o bilinguismo, que se norteiam no oralismo e na comunicação total. Existem professores ouvintes que esperam que o bilinguismo resolva a “dificuldade de acesso à língua oral pelo surdo; há outros que esperam que os estudantes surdos apresentem desenvolvimento cognitivo, intelectual e acadêmico da mesma maneira e no mesmo tempo que ouvintes” (Lima, 2015, p. 82).

Com relação à questão sobre como as professoras lidam com os desafios encontrados, com base nas respostas das professoras, foram configuradas cinco categorias, as quais são apresentadas na Tabela 14.

TABELA 14 — Modo como as professoras lidam com os desafios encontrados na atuação com alunos surdos

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	N
Adaptação de estratégias pedagógicas na sala de aula	- Adequação das atividades para superar desafios - Aprendizado com as experiências dentro de sala de aula - Busca para entender as dúvidas do aluno, suas limitações, bem como suas potencialidades e explorá-las	8
Auxílio de uma estagiária	- Suporte de uma estagiária na sala de aula	7
Didática inclusiva	- Através de figuras e materiais diversos, incluindo imagens e gestos - Dar orientação sobre as diferenças	5
Auxílio de uma intérprete	- Apoio de uma intérprete no trabalho com o aluno	4
Atenção à comunicação com o aluno surdo	- Gestos e leitura labial	2
TOTAL		26

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

As formas das professoras lidarem com as dificuldades variaram de diversas maneiras. Dentre elas, destacam-se: a realização de ajustes e adaptações de estratégias pedagógicas na sala de aula (N=8) visando entender as necessidades dos alunos e ajudá-los no processo de aprendizagem; o apoio de uma estagiária para auxiliar no trabalho junto ao aluno surdo (N=7); a utilização de recursos didáticos e ações voltadas à inclusão (N=5), abrangendo o uso diversificado de materiais, de estratégias, e a orientação para a realização de atividades integradoras com os alunos; o apoio de intérpretes de Libras nas atividades educativas (N=4); a atenção à comunicação com o aluno surdo, incluindo a realização de gestos e de leitura labial (N=2). Destaca-se que uma resposta abrangeu mais de uma categoria.

Assim sendo, Soares (2005) diz que a tarefa do professor do ensino regular de criar práticas de ensino que possam incluir alunos surdos é bastante desafiadora devido à maneira como a ação educacional na escola vem sendo estruturada. Além disso, o professor especializado também enfrenta dificuldades para contribuir com a elaboração de práticas pedagógicas que atendam tanto alunos surdos quanto ouvintes.

Quanto às estratégias e recursos usados pelas professoras junto a alunos surdos, foram evidenciadas três categorias de respostas, como pode ser verificado na Tabela 15:

TABELA 15 — Estratégias e recursos utilizados utilizadas pelas professoras com os alunos surdos

CATEGORIA	CONTEÚDOS	N
Atividades diferenciadas e atendimento individual	<ul style="list-style-type: none"> - Fala e explicação em tom de voz mais alto e pausado, e maior proximidade ao aluno - Conhecimento e destaque das potencialidades do aluno - Realização de leitura labial, de gestos e/ou mímica, de desenhos e escrita/associação de palavras - Utilização de jogos manuais e digitais, de vídeos e livros, e proposição de atividades escritas mediadas pelo uso da Libras 	14
Auxílio da intérprete de Libras	<ul style="list-style-type: none"> - Oralização com ajuda da intérprete de Libras - Atividades mediadas em língua de sinais 	11
Recursos visuais, adaptação e proposição de atividades em conjunto com a professora especialista	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de jogos manuais e digitais, de objetos, livros e vídeos com legenda - Uso de gestos e desenhos e associação com palavras, bem como de atividades lúdicas e escritas adaptadas em Libras 	4
TOTAL		29

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Verifica-se que as respostas relacionadas à categoria “Atividades diferenciadas e atendimento individual” foram as mais frequentes (N=14), seguidas das respostas que abordam o auxílio da intérprete de Libras (N=11) e da categoria “Recursos visuais, adaptação e proposição de atividades em conjunto com a professora especialista” (N=4).

Nota-se a ênfase dada no desenvolvimento de atividades diferenciadas e a oferta de atendimento individual ao aluno surdo, o que parece indicar a preocupação com o aprendizado da criança surda. A formação de professores para atender as crianças surdas necessita propiciar o seu desenvolvimento e “deveria ensiná-las a articular a linguagem ou falar as palavras e entendê-las na face de quem fala, ou aprender a ler a fala, conforme os princípios do Método Oral Puro” (Rodrigues *et al.*, 2020, p. 151).

Em relação ao auxílio intérprete de Libras (N=11), considera-se que, embora a maior parte dos alunos surdos seja oralizada, eles necessitam da abordagem Comunicação Total, acompanhada pelos sinais, língua de sinais, leitura orofacial, gestos, mímica. Desse modo, tudo que é falado deve ser acompanhado por elementos visuais que facilitam a aquisição da língua oral e, em seguida, pela leitura e escrita (Ciccone, 1990; Lacerda, 1998; Moura, 2000).

Destacam-se aqui alguns registros das professoras que abordam aspectos importantes sobre as estratégias usadas com os alunos surdos:

Atualmente o meu aluno utiliza o aparelho, mas mesmo assim explico devagar e tento me expressar melhor verbalmente para melhor entendimento e observar o desenvolvimento do surdo somente através da escrita e poucos sinais (Professora F).

Com meu aluno, procurei usar muito a leitura labial, me posicionando sempre perto dele para que ele conseguisse fazer a leitura, trabalhos e avaliações escritas fazia com ele sendo sua escriba quando necessário. O aluno tinha muita facilidade com arte e exatas, mas nas disciplinas de humanas em que suas habilidades de leitura e escrita eram mais necessárias ele apresentava maior dificuldade, pois sei que o comprometimento na fala afetava também a sua escrita. Eu procurava também sempre explicar a ele o significado das palavras, pois seu vocabulário era bem raso, o que dificultava sua interpretação e compreensão (Professora J).

Meu aluno possui uma intérprete, então penso nas atividades de alfabetização (método das boquinhas), e ela me ajuda na execução (Professora K).

Falar devagar, com calma e com gestos. Mas nem sempre isso é possível, pois tenho mais 19 alunos na sala, que também têm dúvidas e desafios (Professora X).

Quanto às respostas sobre o uso de recursos visuais e a adaptação e proposição de atividades em conjunto com a professora especialista, foi possível observar a diversificação de atividades e a parceria no trabalho entre a professora regular e a profissional especializada. A utilização de diversos recursos e abordagens, como imagens visuais, segundo Reilly (2003), são importantes para o trabalho pedagógico com crianças surdas. As imagens, os jogos, objetos, livros, desenhos, vídeos com legendas auxiliam muito no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo. Para exemplificar, ressaltam-se os registros abaixo:

Atividades lúdicas e escritas adaptadas em Libras com explicações feitas em Libras pela professora, intérprete e vídeos (Professora D). Geralmente, necessitam do visual. O que facilita o trabalho é a parceria com a intérprete (Professora U).

Leite e Guimarães (2012) discutem as ações dos dirigentes escolares em buscar subsídios da Superintendência Regional de Educação. Esses subsídios possibilitariam aos professores enfrentarem as diferenças, desde que sejam adotadas estratégias e métodos que atendam às necessidades individuais de formação e aprendizagem. De fato, é importante lembrar que não existe uma fórmula pronta para a prática educativa na educação. No que concerne à questão sobre o que as professoras consideram como necessário à realização da educação inclusiva para o aluno surdo, as respostas obtidas foram agrupadas em três categorias envolvendo aspectos como: a importância da formação docente; as condições estruturais e as dimensões atitudinais na escola; e a participação das famílias, conforme pode ser observado na TABELA 16 — As necessidades para realizar a educação inclusiva para o aluno surdo.

CATEGORIA	CONTEÚDOS	N
Aprimoramento da formação docente	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento/domínio da língua de sinais pelos educadores que convivem com o aluno surdo - Formação continuada para os professores e profissionais da educação - Orientação e apoio de profissionais especializados aos professores regulares e materiais escolares adaptados - Uso da Libras e de tecnologias especiais - Atitudes favoráveis do professor à inclusão 	17
Condições estruturais e aspectos atitudinais na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da língua de sinais pela equipe escolar, uso de tecnologias especiais, e a permanência do intérprete em sala de aula - Relação favorável com a família, acolhimento do aluno surdo e conhecimento sobre a sua realidade - Presença de equipe multidisciplinar, acompanhamento especializado e trabalho conjunto com a rede de ensino - Investimento financeiro, contratação de professores e profissionais especializados - Atitudes favoráveis à inclusão 	15
Participação da família	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio da família ao trabalho educativo realizado junto ao aluno surdo - Acolhimento da família e acompanhamento integrado do aluno surdo - Atitudes favoráveis à inclusão 	4
TOTAL		36*

*As respostas foram agrupadas em mais de uma categoria

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Verificou-se que a maior parte das respostas se refere à categoria “aprimoramento da formação docente” (N=17). Essa categoria abrange aspectos como a importância da formação continuada de professores, o conhecimento ou domínio da língua de sinais pela equipe escolar, a orientação e o suporte de profissionais especializados ao trabalho de professores regulares e a necessidade de materiais escolares adaptados.

Bueno (1999), Michels (2006; 2017), Barroso (2018), Jesus (2016), Soares (2016), Cicilino (2016), Lodi (2013), Freitas (2013) e Queiroz (2013) discutem a importância da formação de professores para lidar com alunos surdos, proporcionar a inclusão escolar dos alunos surdos no esforço coletivo de toda a comunidade escolar, ter em vista a redundância de trabalhos necessários na educação de surdos.

Na categoria “condições estruturais e aspectos atitudinais na escola” (N=15), foram destacados o conhecimento da língua de sinais pela equipe escolar, o uso de tecnologias especiais, a presença do intérprete em sala de aula, o acompanhamento especializado, o trabalho conjunto com a rede de ensino, o investimento financeiro, a contratação de professores e profissionais especializados, o estabelecimento de uma relação favorável com a família, o acolhimento do aluno surdo, o conhecimento sobre sua realidade, e atitudes favoráveis à inclusão. Dentro de uma equipe escolar na área de Libras, demonstra Vieira-Machado (2016, p. 85) que “temos, pelo menos, quatro novos especialistas nesse quadro atual: os professores de surdos bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de língua portuguesa como segunda língua”, e nos registros das participantes são mencionadas somente os intérpretes de Libras e professora especializada do AEE. Professores de surdos bilíngue, instrutores de Libras; preferencialmente pessoas Surdas, e professores de língua portuguesa como segunda língua não apareceram, possivelmente a maioria das professoras não tem conhecimentos sobre essas formações e atuações.

Outro ponto destacado refere-se à família (N=4), na relação que é estabelecida com a escola na promoção da educação inclusiva para o aluno surdo. Os registros indicam a necessidade de apoio da família e do trabalho conjunto com os profissionais de ensino, do acolhimento da criança e família, e de atitudes favoráveis à inclusão.

Vale destacar que a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 estabelece diretrizes nacionais para a educação especial, afirmando que as escolas do ensino regular são obrigadas a matricular alunos com deficiência, fornecendo os apoios educacionais

necessários. Conforme Ziesmann (2015), o processo de alfabetização se torna mais significativo quando o surdo tem domínio pleno da sua língua, adquirindo, assim, uma consciência dos conceitos e significados. A família desempenha um papel crucial nesse processo, uma vez que, ao auxiliar na aprendizagem do surdo e expô-lo ao convívio com outros fluentes nessa língua, torna o processo mais natural e benéfico para a criança. Qualquer escolha feita pela família em relação ao acesso a essa língua terá impacto significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem do surdo.

Ao abordar os desafios da família após receber o diagnóstico do seu filho surdo, nos primeiros anos de vida, Campos (2012) afirma que as decisões dos pais são primordiais para o futuro de suas crianças surdas, e “determinar o lugar que eles e seus filhos ocuparão na comunidade surda; implantá-los ou, oralizá-los ou não, são deliberações que somente os pais podem tomar.” (Campos, 2012, p. 40).

Uma mudança de atitude dos educadores é necessária para alcançar a verdadeira inclusão do aluno surdo na sala de aula, levando em consideração suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. A escola e a família precisam de reciprocidade para que esse processo de inclusão ocorra em sala de aula e os profissionais da educação com esse embasamento na sua formação pode de maneira mais certa auxiliar o aluno surdo.

Em termos gerais, os resultados obtidos no questionário revelam uma consciência por parte das professoras sobre a necessidade e a busca de formação continuada para trabalharem com alunos surdos. As dificuldades na atuação envolvem diversos aspectos, com destaque para o domínio da Libras e a comunicação com o aluno surdo, visando atender às suas especificidades. As professoras atuam para superar essas dificuldades, seja com o auxílio de intérpretes e outros profissionais especializados ou através de estratégias individuais. Os recursos e estratégias utilizados na ação pedagógica com esses alunos são diversos, incluindo a troca de informações e o suporte de colegas especialistas. As necessidades para a inclusão abrangem áreas como a formação docente, as condições estruturais e de trabalho nas escolas, bem como a participação e o apoio da família no trabalho realizado com alunos surdos.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA

Este tópico apresenta a análise das entrevistas realizadas com quatro professoras que responderam ao questionário *online*. Elas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: tempo de atuação profissional (mínimo de cinco anos); seleção de uma profissional por escola, considerando a divisão das regiões do município; disponibilidade para participar das entrevistas; e experiências e/ou conhecimento prático com alunos surdos.

A pesquisadora conhecia as professoras pessoalmente, pois, antes de aplicar os questionários *online*, as visitas foram realizadas pessoalmente em 28 escolas. Conheceu 32 professoras que dispunham de alunos surdos nos anos iniciais, apresentou a pesquisa aos gestores presentes, procurou agendar junto com a gestão, para uma outra oportunidade, o convite para as professoras em seus horários livres ou até mesmo em horário pedagógico, com a permissão da coordenação, em espaço separado da reunião. Em determinadas escolas, a pesquisadora conseguiu conversar diretamente com as professoras e verificou que algumas eram ex-alunas nas universidades em que trabalhou e atualmente trabalham como professoras em sala de aula com alunos surdos nos anos iniciais e também gestoras em determinadas escolas municipais. Em todas as visitas nas escolas, foram apresentadas as autorizações da Prefeitura de Sorocaba para os gestores assinarem, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o convite para a participação da apresentação da pesquisa. As pessoas foram informadas de que não estariam obrigadas a participar da pesquisa, caso não desejassem. Todas as professoras consentiram os e-mails, os números dos telefones para o contato, principalmente pelo WhatsApp, pelo fato de a pesquisadora ser surda. Cabe mencionar que das 28 visitas, três escolas não tinham alunos surdos na sala regular, somente uma escola municipal teve quatro estudantes surdos e uma outra com apenas dois estudantes surdos, nas outras escolas havia apenas um estudante surdo.

Conforme mencionado anteriormente, as quatro professoras receberam o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), encontrado no apêndice D, informadas sobre os aspectos éticos da pesquisa. Elas assinaram o termo de consentimento e adotaram nomes fictícios (Constelação, Isadora, Maria e Rita) para preservar o anonimato. Para a realização das entrevistas seguiu-se um roteiro de

questões (apêndice B) e foram realizadas de forma presencial, conforme os dias e horários disponibilizados por cada docente pelo WhatsApp com a ciência da gestão da escola em dias diferentes e em quatro escolas com as regiões do município diferentes. As professoras conheciam a pesquisadora no momento dos convites iniciais da pesquisa, pois, antes das entrevistas, houve um momento de diálogo espontâneo sobre as respostas do questionário *online*, e para dirimir algumas dúvidas acerca da pesquisa e entrevista.

As entrevistas foram gravadas usando o aparelho celular da pesquisadora com duração de uma hora e, posteriormente, transcritas com o auxílio de uma pessoa ouvinte. Após a transcrição, cada professora recebeu uma cópia do texto para leitura e confirmação dos dados.

O perfil das professoras entrevistadas varia entre 40 e 50 anos de idade. Todas possuem formação em Pedagogia, e duas delas têm ainda licenciatura em Letras e uma em Artes Visuais, cursadas em instituições privadas. As participantes também apresentam formação complementar em nível de pós-graduação *Lato Sensu*, com especialização em Educação Especial, sendo duas especializadas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva. Uma das professoras é mestre em Educação, formada por uma instituição pública.

Todas as professoras atuam em turmas de 5º ano (compostas por 20 a 30 alunos) e possuem cargos efetivos em escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com experiência variando de 20 a 27 anos. Três delas trabalham com um aluno surdo em sala de aula, e uma trabalha com dois alunos com essa especificidade, conforme detalhado no Quadro 2.

QUADRO 2 — Perfil das professoras que atuam com alunos surdos

Professoras	Idade	Área de Atuação	Aluno(s) Surdo(s)	Formação Acadêmica	Pós-Graduação	Tempo de serviço no Magistério – Anos Iniciais do Fundamental
Constelação	47	5º ano	01	Pedagogia e Letras	Especialização/Educação Inclusiva	23 anos
Isadora	50	5º ano	01	Pedagogia e Artes Visuais	Especialização/AEE e Mestrado	20 anos
Maria	44	5º ano	01	Letras e Pedagogia	Especialização	25 anos
Rita	48	5º ano	02	Pedagogia	Especialização	22 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

5.1 EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em relação à experiência docente no ensino de surdos no contexto da educação inclusiva, as professoras expressam suas realidades e desafios ao interagir com alunos surdos em suas salas de aula.

Os relatos indicam que apenas duas professoras (Constelação e Isadora) tinham experiência prévia com esses estudantes, Constelação, por exemplo, destaca seu processo de adaptação ao trabalhar com um aluno surdo. Isadora, que já havia tido contato com pessoas surdas em uma instituição especializada anos antes, afirma que o conhecimento em Libras, essa vivência e o auxílio da intérprete ajudam, e demonstra desenvoltura ao trabalhar com o aluno oralizado e destaca a importância da presença do intérprete de Libras para o aprendizado desta língua pelo aluno.

Então, a minha experiência é com o aluno surdo [...] estou com ele há 3 anos [...] Era no terceiro ano, então, ele não sabia ler e escrever [...] 3 anos depois, ele é um aluno que escreve, interage mais, mas foi tudo adaptação (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

Então, eu, como eu te disse, que já tenho uma vivência, já conheço a Libras, sei do jeito que tem que ser direcionada a fala para aquele aluno que é

oralizado, aquele que faz leitura labial, é mais fácil. [...] aí, a ajuda da intérprete para o aluno, este que está iniciando esse aprendizado da Libras é importante, é fundamental (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).

As professoras Maria e Rita não tinham experiência prévia na atuação com alunos surdos e ressaltam os desafios enfrentados. Maria expressa a necessidade de observar e acolher o aluno com deficiência, pois se faz necessário que o próprio aluno, ao ser envolvido, também aceite o processo para desenvolver sua atividade pedagógica. Um outro aspecto que ela ressalta é ter o conhecimento da prática do profissional intérprete de Libras que acredita ser outro recurso de relevância na aprendizagem da criança surda. Rita, embora tenha formação anterior em Libras, menciona suas dificuldades e a importância de buscar orientações e apoio de profissionais do AEE, pontos cruciais para o desenvolvimento de seu trabalho educativo, como demonstrado nos trechos a seguir:

Então, para mim, foi um desafio [...] eu nunca tinha tido contato com uma aluna com necessidade dessa inclusão de surdez e também trabalhar com a intérprete. [...] poder chegar nessa criança foi o primeiro desafio. Da empatia, né, da aceitação também dela, para que o trabalho fosse desenvolvido na sala, e mesmo com a intérprete. [...] para mim, professora, foi um outro desafio, porque eu precisava compreender também a forma de trabalho dessa pessoa para poder interagir com ela e poder também compreender a minha aluna, porque eu não tenho nenhuma especialização para trabalhar com um aluno surdo (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

Pra mim, foi bem difícil [...] tive que buscar, eu mesma, buscar as atividades e ter um apoio da professora do AEE, que me deu muita força, me ajudou nas atividades [...] (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Os aspectos levantados pelas professoras refletem suas trajetórias, sendo que, no caso de duas professoras, a falta de experiência no ensino de alunos surdos é uma dimensão relevante em sua ação profissional, pois estão vivenciando essa realidade pela primeira vez. Segundo Souza (2021), há muitos educadores que não têm conhecimento ou simplesmente ignoram as particularidades dos alunos surdos e, numa atitude de resistência à inclusão deles na sala de aula, fazem poucas mudanças em suas práticas, metodologias e critérios de avaliação, o que não foi o caso das professoras entrevistadas. Essa perspectiva resistente contribui para a persistência das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos.

Conforme apontado por Dias e Dias (2016, p. 23), o principal desafio na educação de surdos reside no “despreparo dos professores, que, por falta de capacitação e formação adequada, enfrentam dificuldades para ensinar alunos

surdos”.

5.2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS

Em relação à formação das professoras para atuar na educação de surdos, todas apontam que não tiveram uma formação inicial específica nessa área. É notável que a formação inicial delas aconteceu antes do Decreto 5.626/05, art. 5º, parágrafo 1º, que estabelece a formação mínima para o docente ensinar Libras nos Anos Iniciais, assim como formação em Educação Especial.

A professora Constelação explicita que, embora tenha dado continuidade à sua formação, considera que o professor precisa ter conhecimentos amplos para atuar junto a pessoas com deficiências, sinalizando o papel multidisciplinar da ação docente.

[...] porque faz tempo que eu me formei, apesar de a gente fazer cursos e pós ao longo dos anos, mas seria necessária muita coisa. Na verdade, acho que o professor teria que ser formado em quase tudo, porque ele é terapeuta, é psicólogo, é questão de Libras [...] (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

A professora Maria também se refere à sua formação, citando os cursos de magistério, Letras e Pedagogia, porém, manifesta que nesses cursos não houve abordagem sobre a surdez. Afirma que não teve momentos formativos ou de trocas com outros profissionais sobre o trabalho realizado junto ao aluno surdo e sinaliza ainda a necessidade do suporte educacional especializado para a prática pedagógica com esse aluno.

[...] Desde o magistério, porque eu sou do tempo ainda em que o pessoal fez o magistério, até chegar agora, passando pela universidade. Na universidade, quando eu fiz, por exemplo, o curso de Letras, não tinha nada especializado, especialização para Ensino Fundamental, e muito menos em Libras. E depois, na Pedagogia também e nos outros cursos, porque nunca se fala disso, ou você tem que se especializar diretamente [...]. No ano passado, com essa aluna, eu não tive nenhuma formação, nem uma roda de conversa com outros professores para saber como estão trabalhando, como eu também, para poder confrontar o trabalho. Então, nesse sentido, eu vejo muita inadequação ainda, né? Nos falta muito apoio para poder desenvolver um trabalho eficaz com uma criança que necessita de apoio (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

As professoras Rita e Isadora se referem à necessidade de formação continuada para os professores, sinalizam a não oferta ou divulgação de cursos na área pelos setores responsáveis na rede de ensino e mencionam a busca por

conhecimentos que as ajudem no atendimento as especificidades dos alunos surdos

Para mim, assim, eu acho que vai muito de cada professor, né? É uma necessidade, porque não é só o aluno, no meu caso não era só o aluno auditivo [referindo-se ao aluno Surdo], era pai e mãe. Então eu vi mais necessária ainda, correr atrás, aprender um pouco, né? De Libras, dessa linguagem, porque não tem. Não tive essa formação pela rede, não. Pode ser até que ofereçam, mas para mim não chegou, mesmo sabendo que eu tinha alunos auditivos. Então eu acho que é uma necessidade, sim, quando se tem um aluno na sala, eu acho que eles deveriam estar fazendo uma formação com esse professor, sim. [...] Mas eu sinto falta, sim, de uma formação (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

[...] Não teve, a gente não teve nem para surdez, para nenhuma deficiência, a gente não teve esse olhar. Hoje em dia, tem-se na grade curricular, porque precisa ter a Libras, precisa ter a disciplina de inclusão. Então fala-se mais disso, estuda-se mais isso. Mas na época da minha formação, não, a gente que ia atrás mesmo (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).

A professora Rita expressa a dificuldade de comunicação com os pais surdos. Isso implica em conhecimentos do universo sociocultural da Libras e seus diferentes tipos de artefatos culturais. Freitas (2009, p. 37), ao utilizar a definição de Strobel (2008) sobre cultura surda e seus artefatos culturais próprios, afirma que:

Estes artefatos são bem distintos e talvez possam explicar, pelo menos em parte, o poder dessa cultura a qual constitui o sujeito surdo em seus discursos e práticas de resistência, pois tem sido uma cultura que vem se perpetuando ao longo dos séculos mesmo tendo sido sempre minoritária e tendo sofrido toda sorte de influência da cultura hegemônica da audição.

Este mesmo autor expõe sobre as famílias ouvintes e seus filhos surdos, buscarem “(..) tornar seus filhos surdos “normais” perante a sociedade(..)” [citação input de Strobel (2008: p.49)], mas também aborda a pequena porcentagem dos surdos oriundos de famílias surdas que “(..) experimentam uma real assimilação de suas características pessoais como sujeito surdo, vivendo em um contexto familiar de completa identificação às especificidades da experiência visual de vida.” (Freitas, 2019, p.37).

Michels (2006) destaca que muitos documentos internacionais ressaltam a importância do papel dos professores na reforma educacional iniciada nos anos 1990, “a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos.” (Michels, 2006, p. 412). E Pio (2018) sublinha a demanda por formação continuada em escolas regulares para inclusão e afirma que a formação acadêmica voltada à inclusão ainda é insuficiente. Para a autora, o caminho eficaz para a melhoria do

conhecimento dos professores é a formação continuada na política educacional, o avanço na carreira não se restringe apenas à formação de professores, mas complementa o conhecimento adquirido ao longo da trajetória profissional.

Poker, Santos e Pereira (2011) reforçam a importância de os cursos de formação docente proporcionarem aos professores estratégias diversificadas de ensino, considerando as distintas capacidades dos alunos. Cicilino (2016), ao abordar a formação de docentes para a educação de surdos nos primeiros anos escolares, ressalta a urgência de repensar políticas e diretrizes, sobretudo considerando a proposta de um curso de Pedagogia Bilíngue no atual contexto inclusivo.

Vale mencionar que a Lei 14.191, de 2021, posiciona a Educação Bilíngue de Surdos na LDB (Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino autônoma, anteriormente enquadrada na educação especial. Essa legislação demanda que as escolas ofereçam suporte educacional especializado para atender às particularidades linguísticas dos alunos surdos. Uma das medidas vitais é a formação de professores bilíngues e especialização adequada em nível superior.

[...] é uma questão preocupante, pois, o professor deve ter conhecimentos linguísticos específicos como qualquer docente para o ensino de línguas, deve estar habilitado para lecioná-la. Deve fazer com que seus alunos surdos saibam utilizar a língua para se comunicarem nos diferentes contextos (Cicilino, 2016, p. 33).

No contexto educacional, orienta os professores para ensinar os surdos através da utilização da Libras, portanto, a formação em Libras é fundamental quando se ensina alunos surdos. Também é essencial reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno surdo, fomentando um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Como base, a proposta de ensino do Decreto 5626/05 que determina a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas e Fonoaudiologia, nos demais cursos é optativa. Muitos professores não obtiveram essa formação inicial, segundo Pio (2018), sentem-se incapazes de ajudar os alunos surdos porque não recebem incentivos governamentais para se formarem adequadamente e as políticas públicas não subsidiam diretamente as universidades para fornecerem formação adequada, criando um ciclo vicioso de inadequação.

5.3 A COMUNICAÇÃO DAS PROFESSORAS COM OS ALUNOS SURDOS E A FLUÊNCIA EM LIBRAS

A comunicação é, indubitavelmente, o cerne da existência humana, manifestando-se em todas as suas formas sociais. Por isso, torna-se imperativo destacar a necessidade de pesquisas que fundamentem abordagens educacionais, garantindo melhores condições para que a comunidade surda exerça plenamente seus direitos e responsabilidades como cidadãos.

Na esfera educacional, a escolha da abordagem comunicativa mais adequada para o aluno surdo varia de acordo com diversos fatores, como: as características e necessidades individuais do estudante, o contexto educacional e os recursos disponíveis.

No que se refere à comunicação da professora com o aluno surdo, as participantes explicitaram formas diversas de se comunicarem de acordo com as características apresentadas por esses estudantes.

As professoras Constelação e Rita ressaltam que seus alunos são surdos oralizados e, portanto, não fazem uso da Libras.

Então, como usa o aparelho, ele me escuta. Hoje, ele já senta um pouco longe, porque ele é maior e não quer sentar na frente, mas eu sempre tento trazê-lo o mais próximo no central aqui, porque, realmente, se vira as costas, ele não escuta.

[...] hoje está mais fácil, mas na parte da alfabetização foi bem complicado, mas ele ouve, eu repito várias vezes (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

A professora Constelação demonstra, claramente, a falta do conhecimento sobre a especificidade relacionada à alfabetização para alunos surdos, pois parece entender que, se é um aluno surdo oralizado que utiliza aparelho amplificador sonoro individual e consegue ouvir por repetição, tem condições de se alfabetizar nos moldes de alunos ouvintes. Realmente a dificuldade será muito grande, ou até mesmo quase impossível. Destaca-se que a alfabetização de alunos surdos não é a mesma para alunos ouvintes, não são as mesmas condições pedagógicas de alfabetização, pois não falam a mesmalíngua. O processo de desenvolvimento oral entre as pessoas é por meio da audição, e as crianças surdas são limitadas para desenvolverem a língua oral-auditiva, necessitando de todo auxílio da equipe de profissionais, como os fonoaudiólogos e professores. Ademais, as crianças surdas enfrentam outro

desafio devido à surdez, que é criar uma forma de linguagem e procurar expressar-se através de gestos manuais/caseiros. De acordo com Damázio (2007), elas fazem isso mesmo que não tenham contato com a língua de sinais. O primeiro pressuposto é que o aluno surdo, mesmo sendo oralizado, aprenda Libras, de preferência com um nativo da Língua, ou seja, outro surdo bilíngue. É de extrema necessidade que esse aluno seja exposto a um contexto bilíngue. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 23):

[...] a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português.

A professora Rita menciona que também recorre a gestos para auxiliar na compreensão, reconhecendo o potencial da comunicação visual para os alunos surdosoralizados. É importante ressaltar que há diversidades em um grupamento de pessoas surdas, usuárias de Libras, surdos oralizados que utilizam aparelhos de amplificação sonora, sem a necessidade de suporte do profissional intérprete de Libras, a não ser que a pessoa surda tenha fluência na Libras. Há também os surdos oralizados que podem ser usuários da Libras ou não. Os que não são usuários podem se identificar mais com a cultura das pessoas que ouvem (pessoas ouvintes) e rejeitam a Libras como condição de sua aprendizagem. Mas, de qualquer forma, a aprendizagem de alunos surdos oralizados, com ou sem Libras, requer atenção e cuidados.

O oralizado, eu fazia do lado que ele ouvia melhor, e eu tentava gesticular mais a parte oral pra ele. Mas o aluno que ouvia do lado esquerdo, ele se saía bem, ele se comunicava bem até (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Um grande desafio para pesquisadores e docentes que trabalham com surdos é elucidar e superar as múltiplas dificuldades enfrentadas por esses estudantes ao aprender e usar línguas orais, como o português. Conforme sinaliza o documento Saberes e Prática da Inclusão (Brasil, 2006), quanto mais precoce e profunda for a perda auditiva, maiores são as barreiras educacionais, a menos que sejam adequadamente abordadas. Quanto à língua portuguesa, conforme Fernandes (1990) e Lodi & Lacerda (2009), uma significativa maioria dos surdos que passaram pela escola enfrenta desafios relacionados ao domínio desta língua. Quase todos os

surdos não alcançam a mesma proficiência escrita que os ouvintes, tornando-se crucial que os docentes estejam cientes disso em seu contexto de ensino.

A professora Isadora ressalta que seu aluno surdo é oralizado, que ele já esteve em uma instituição que enfocava a oralidade e que atualmente está em outra que lhe dá suporte em Libras. Aponta, ainda, que usa mais a fala, mas também utiliza sinais em sua prática educativa, e que recorre à intérprete quando julga ser necessário. A professora enfatiza a relevância do intérprete de Libras no trabalho pedagógico com o estudante, destaca que o aluno parece estabelecer uma certa dependência com essa profissional, mas considera que essa relação pode lhe trazer segurança na realização das atividades escolares. Além disso, manifesta que há dificuldades de comunicação da família com o aluno surdo e que, provavelmente, aumenta a relação de dependência do aluno surdo com a intérprete. Assim, percebe-se que a entrevistada vê a Libras como importante na comunicação de seu aluno, embora faça uso da abordagem de Comunicação Total. Essa abordagem une a língua de sinais a estratégias de comunicação oral e visual, visando maximizar a comunicação da criança por meio de diversos recursos, tais como gestos, leitura labial, escrita e sinais em seu trabalho pedagógico.

[...] eu faço a parte oral porque agora é que ele está começando, e o máximo de sinais possíveis. Mas eu sempre recorro mais à intérprete. Eu tento falar sozinha, e aí quando eu: "Intérprete, é tal sinal?". E ela: "É". Então ela reforça o sinal. Então meu contato... eu uso pouco a intérprete.

[...] Agora que ele está começando [a aprender a Libras]. Ele saiu da instituição não governamental que trabalha no Oralismo, agora que foi para a instituição não governamental que trabalha na Libras, porque tem um limite de idade, né?!

[...] Sim e ajuda muito. Tanto que ele fica um pouco dependente... Então tudo o que ele vai fazer, ele olha para ela, ele se sente seguro com ela

[...] ele é sozinho, ele tem a Libras aqui porque nem na Instituição ele está indo mais. E em casa, a mãe não faz o curso, o sinal é caseiro, então a experiência que ele tem agora, no momento, é aqui em sala de aula comigo e com a Paula, principalmente com a Paula que está com ele em todos os momentos (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).

Souza (2021) demonstra que os professores de surdos são ouvintes e muitos não são fluentes em língua de sinais. Com essa barreira de comunicação, muitos alunos surdos não assimilam os conteúdos escolares.

De acordo com Fernandes (1990), duas correntes principais norteiam os métodos de aquisição linguística para surdos: a oralista e a não oralista. A primeira foca exclusivamente em recursos que estimulem a leitura orofacial e a expressão oral, rechaçando abordagens que envolvam linguagem sinalizada. Em contraste, a corrente

não oralista compartilha dos mesmos objetivos, mas aceita ferramentas adicionais como a língua de sinais ou a comunicação total.

Os recursos da abordagem Comunicação Total contribuíram na melhora do desenvolvimento acadêmico da criança surda e indicam os sistemas de sinais, e utilizavam a língua de sinais junto com a fala (Brito, 1993; Moura, 2000; Silva, 2003). A proposta do bimodalismo “[...] afirma aceitar a língua de sinais na comunicação, não o faz efetivamente. Na verdade, ela utiliza a língua oral de forma sinalizada, não respeitando o *status* linguístico da língua de sinais” (Souza, 2013, p. 47).

Quando a criança surda não prospera com a abordagem oralista e não recebe o devido suporte em casa, é vital explorar outras alternativas educacionais alinhadas às suas necessidades. Independentemente da abordagem educacional escolhida, é essencial proporcionar um apoio educacional que considere as peculiaridades, competências linguísticas e preferências de cada criança surda.

A presença de um intérprete de Libras pode colaborar com informações e observações para assegurar o acesso dos alunos surdos ao conteúdo didático e a sua interação com colegas e educadores. Essa medida elimina barreiras linguísticas, permitindo uma participação mais rica nas atividades escolares (Lodi; Lacerda, 2010).

Albares e Benassi (2015) analisaram a trajetória de uma pessoa surda que não teve acesso à língua de sinais e que só se comunica com pessoas de seu convívio diário. Os gestos ou sinais caseiros observados assemelham-se à Língua Brasileira de Sinais. O estudo indica que, se um surdo (sujeito da pesquisa) decidir interagir com outros surdos, ele aprenderá a língua de sinais mais rapidamente, já que possui uma base linguística para a comunicação na comunidade surda. A utilização de gestos caseiros pelas famílias ao se comunicar com seus filhos surdos é limitada, muitas vezes deixando os surdos sem entender as conversas dos ouvintes.

A professora Maria explicita que mesmo a aluna demonstrando ter uma boa interação social com os colegas de classe e se comunicar fazendo uso da leitura labial, utiliza também uma outra estratégia de comunicação que compõe a natureza do “ser surdo” que é visual, ou seja, utiliza suas expressões corporais e faciais, assim como envolve a própria professora, a fim de promover um bom relacionamento entre ambas.

[...] é uma criança muito expressiva e também perceptiva, então, ela é muito visual, ela tem o olhar, né? E aí eu consigo me comunicar com ela. Hoje eu

já conheço a aluna surda pelo olhar, o jeito quando ela chega, se ela tá bem, se ela não está, né? Ela também já me conhece. Ela percebe cada detalhe em mim. Então, as coisas que muitas vezes ninguém está percebendo, a aluna surda percebe. Se é um corte do cabelo, se eu coloquei alguma coisa diferente, uma roupa. E, mesmo na sala, para fazer essa interação não só comigo, mas com as crianças também, ela é muito participativa, ela conversa bastante. Hoje em dia, com o trabalho realizado no ano passado até agora, a aluna surda tem falado bastante. Então, com isso, tem ajudado também e melhorado a nossa comunicação, porque ela lê a boca também, né? (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

Strobel (2008) afirma que, com a ausência da audição e do som, os surdos percebem e “ouvem” o mundo com os olhos sobre tudo que acontece ao seu redor. O simples movimento do passarinho, quando ele pia, para nós surdos apenas são movimentos, as expressões das pessoas conforme o seu estado emocional, as quedas das folhas de uma árvore e até a chuva nos modela a visão, somos mais apurados ao olhar tudo ao nosso redor. Por fim, Lopes (2006) aborda que a condição de surdo começa com uma situação diferente da de quem ouve, “com essa afirmação, não quero trazer o ouvinte para ser comparado com o surdo, mas quero trazer o som e o olhar para marcar identidades” (Lopes, 2006, p. 29).

A professora Rita ressalta a dificuldade de se comunicar com seu aluno surdo, que rejeita a Libras, por esse motivo buscou acolher o aluno surdo ensinando Libras na escola, considerando que o aluno é o único surdo da classe e da instituição. Ela se refere a ele como “auditivo”, o que não corresponde à terminologia usualmente empregada, e aborda que seu trabalho é feito usando a comunicação oral e que a intérprete faz a tradução em Libras. Aqui, destaca-se a importância da formação de professores sobre o uso de terminologias corretas como: pessoas surdas, surdo oralizado, surdo usuário de Libras, entre outras identidades linguísticas e culturais, visto que a maneira como nos expressamos pode influenciar a percepção e a comunicação, em prol da inclusão e do respeito à diversidade.

Então, vamos lá: bem difícil. O auditivo [refere-se ao aluno surdo] mesmo, um aluno total, ele tem umas recusas com os sinais. Eu passava normalmente na sala e a intérprete fazia essa questão da tradução para o aluno. [...], a escola, desde o portão já tinha tudo com sinais de Libras, portão, lousa, parede, professora, tudo sinalizado, porta de banheiro, refeitório [...] o único, mas a gente tentou buscar na escola, no todo, que ele percebesse que não é só por ele, mas sim por qualquer auditivo que entrasse naquela escola. (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Cabe sinalizar que a relação entre surdez e linguagem é frequentemente discutida na literatura sobre educação de surdos. Debates sobre linguagem sempre

estiveram presentes na educação dos surdos, exemplificado pela oposição histórica entre língua de sinais e oralismo (Tartucci, 2005). A educação de surdos é uma área complexa que engloba aspectos pedagógicos, culturais e linguísticos. Assim, é essencial que os professores considerem a escolha da língua de instrução para compreender e desenvolver estratégias pedagógicas eficientes.

Quanto à questão sobre se as professoras tinham fluência em Libras, verificou-se que as professoras não tinham domínio acerca dessa língua, e que apontavam a necessidade de suporte dos intérpretes de Libras.

O depoimento das professoras Rita e Constelação deixa clara a falta de aspecto na proposta ou no planejamento de formação continuada dos professores. A importância do conhecimento da Libras e seus aspectos socioculturais, pelos professores, a fim de que a escola possa abrir espaço para a família de surdos e de ouvintes, com filhos surdos e ouvintes e assim construir um processo de inclusão.

Não tenho fluência. Fiz o curso de Libras, quando eu fiz em 2010, foi porque na Educação Infantil eu me deparei com um aluno ouvinte e pais auditivos (referindo-se aos pais surdos). Então, eu não conseguia me comunicar com os pais. E daí, descobri também que eles também não, alguns gestos só. Então foi muito difícil, então corri atrás e eu teria que aprender isso pra me comunicar com esses pais, pra poder passar a vida escolar, o cotidiano do filho deles (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Imagine! É como eu falei, né, eu fiz esse curso, essa pós de neuro e teve só uma matéria. Eu não tenho um curso. Porque tem cursos de Libras, né? Então, eu não tenho. Até por muito tempo ficou aqui (na sala) aquele alfabeto. O alfabeto de Libras, que também é diferente, né, que a gente sabe. Então, meus alunos ficavam (gesticulando). Mas não sei: não uso, não tenho, e tenho a maior dificuldade. O alfabeto de Libras (pra mim) é a música da Xuxa: "A, de amor; B de baixinho" [...] (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

Segundo Oliveira (2009), além da falta de comunicação, surge o desconhecimento da cultura surda e do verdadeiro significado de "ser surdo". Ser surdo não se limita apenas a não ouvir. É muito mais abrangente. É enxergar o mundo de uma perspectiva completamente diferente da do ouvinte. É adquirir conhecimento, atribuir significado ao mundo e a si mesmo por meio da visão, daí a relevância da língua de sinais para a pessoa surda.

É importante destacar que o conhecimento básico de Libras pelas professoras contribui para reconhecer e valorizar essa língua na vida das pessoas surdas. Razões incluem comunicação acessível, identidade e cultura surda, comunicação familiar, inclusão social e o acesso ao conhecimento e direitos. Eventualmente, quando o

professor regente não tem essa formação, recorre ao outro profissional que é o intérprete de Libras para interação entre surdos e ouvintes.

O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) define que a função do intérprete de Libras é auxiliar na compreensão do aluno surdo nos conteúdos acadêmicos. Lacerda (2000) destaca que, quando um intérprete é introduzido em sala, cria-se uma oportunidade para o aluno surdo acessar o conteúdo na língua de sinais. O intérprete, em sua atuação, fornece informações valiosas, enriquecendo a compreensão do professor sobre a surdez e abordando diversos temas. É um trabalho colaborativo em que ambos trabalham pelo desenvolvimento do aluno surdo.

Os depoimentos das professoras Isadora e Maria indicam que ambas apresentam um conhecimento superficial da Libras e demonstram que isso ocasiona algumas inseguranças no fazer pedagógico específico para os alunos surdos. Por exemplo, a professora Isadora se sente desatualizada em relação aos novos vocabulários e expressões em Libras, e a professora Maria até consegue lembrar alguns sinais básicos, mas logo apresenta dificuldades na compreensão de outros contextos, apresentados pela intérprete de Libras, dando-lhe a sensação de dúvida se realmente a aluna surda tem aprendido ou não o conteúdo que é trabalhado. Outro aspecto apontado pela professora Maria, é de que percebe uma dificuldade quanto às atividades que planejou e como a proposta será apropriada pela aluna, considerando que a relação se dá na relação e pela mediação da intérprete de Libras, porque não tem o conhecimento e nem a prática da Libras.

Não mais. Já fui. Hoje eu confesso que eu esqueci e recorro à intérprete para alguns sinais. Até que eu lembro bem, mas, assim, os novos que entraram no vocabulário, nas gírias, nessa onda midiática, me sinto totalmente perdida. Eu preciso me reciclar (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).

Não me considero fluente em Libras. Eu apresento também dificuldade até para compreender os sinais. Quando a intérprete está conversando com a aluna, ela vem, me chama sempre, essa necessidade de eu perguntar como que está sendo o desenvolvimento da atividade. Eu tenho sempre as luzes para fazer atividade e como poder transmitir. Mas a outra parte fica totalmente com a intérprete. Então, nesse sentido, eu também não sei até que ponto a minha aluna realmente está aprendendo ou não (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

Refletimos aqui sobre a importância do paradigma da inclusão. O professor necessita ter uma formação que o leve a práticas pedagógicas coerentes e de acordo com as necessidades dos alunos, tenham eles deficiência ou não. Baiense *et al.*

(2023), a fim de que o aluno surdo adquira conhecimento, afirmam que é necessário que ele seja incluído nas atividades educacionais da sala de aula; é por essa razão que o acesso à cultura da língua de sinais por todos, especialmente pelo professor, torna a aprendizagem mais democrática e significativa. A língua de sinais desempenha o papel de aproximação entre o professor e o aluno; “é por meio dessa língua que o educador irá trabalhar no pilar da igualdade, ou seja, respeitando a individualidade do seu aluno e integrando-o na sala de aula” (Baiense *et al.*, 2023, s. p.).

No que se refere ao conhecimento ou domínio da Libras por parte dos alunos surdos, as professoras Rita, Constelação, Maria e Isadora declaram que alguns ainda não conhecem, outros ainda estão aprendendo. Isso demonstra mais uma vez a grande necessidade de formação continuada na área da Libras por parte dos professores, independente se os alunos surdos são oralizados ou não, pois, dessa forma, os “olhares sobre o outro” será diferente.

No que tange à presença do intérprete nas salas de aula, é possível observar que o profissional intérprete de Libras para as professoras Rita, Maria e Isadora são indispensáveis no que se refere à intermediação de uma língua oral para visual e vice-versa, configurando uma relação de dependência dos alunos surdos com esse profissional, pois todas as professoras não tem o conhecimento e nem a prática da Libras. É preciso esclarecer a função do profissional intérprete de Libras no contexto escolar. Segundo Lacerda (2013), a presença do intérprete de Libras em sala de aula, além de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, é também contribuir, com respeito à condição de aquisição linguística e sociocultural desse(s) aluno(s), para o desenvolvimento da construção de conhecimentos por parte dele(s). Mas isso não garante que as necessidades dos alunos sejam atendidas, pois a função pedagógica cabe aos professores. Segue os relatos das professoras que, em muitos casos, há a presença de intérpretes para mediar a comunicação:

Se os alunos sabem Libras: *Não.*

Se há presença de intérpretes: *Para auditivo, sim; o outro, oralizado, não.* (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Se o aluno sabe Libras: *Olha, sinceramente, uma falha minha, eu nunca perguntei. Mas eu acredito que não, porque ele nunca usou.*

Se há presença de intérpretes: *Não precisa* (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

Se o aluno sabe Libras: *Ela teve bastante dificuldade porque, Teresa, no*

início do ano passado, nós estávamos saindo de pós-pandemia, ainda estamos, né? Então, o trabalho da questão da apropriação da Língua de Sinais ficou de lado com a família. A mãe dela se comunica com coisas do dia a dia, caseiras, e que ela vai inventando ali. Agora, no caso da aluna surda, eu vejo que ela não tinha isso, e ela foi se apropriando durante o ano, e agora mais ainda com essa última intérprete que veio trabalhar conosco. Se há presença de intérpretes: Sim.

Sempre teve intérprete, porém, como eu disse, as intérpretes anteriores conseguiam fazer o trabalho de passar o que é, mas não de estar ali, naquela empatia, como hoje eu percebo essa intérprete trabalhando ali, no dia a dia, com a aluna surda, olhando para ela, compreendendo [...] (Professora Maria entrevista abril de 2023.).

Se o aluno sabe Libras: *Não, mas está começando.*

Se há presença de intérpretes: *Ajuda muito. Tanto que ele fica um pouco dependente dela (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).*

Ao discutirmos a educação dos surdos, é essencial que busquemos, em primeiro lugar, esclarecer a qual tipo de surdo estamos nos referindo. Muitas vezes, estabelecemos de antemão que o sujeito surdo deve utilizar a língua portuguesa de forma oral e, caso não a utilize, ele "naturalmente" recorrerá à língua de sinais. Percebe-se no relato de algumas professoras que a presença do intérprete auxilia na comunicação para ajudar na comunicação entre surdos e ouvintes.

Segundo o censo escolar do ano de 2021, na cidade de Sorocaba, 59 alunos surdos matriculados na educação especial em classes comuns, e ao pedir a lista dos alunos matriculados em suas instituições na Secretaria da Educação, encontra-se a maior parte dos surdos matriculados individualmente na sala de aula. Ressalta-se que a presença de alunos surdos em sala de aula é um aspecto positivo, mas é importante também que o aluno possa conviver com a comunidade surda, não apenas dois ou mais alunos em sala de aula, pois pode enriquecer o ambiente educacional, possibilitando trabalhar com diversidade cultural e inclusão. Além disso, o contato do surdo com outra pessoa surda faz com que ele aprenda a ser, de fato, um surdo, manifestando-se culturalmente com suas formas particulares de expressão.

A formação adequada para os professores regentes que ensinam alunos surdos é vital para a viabilização da educação inclusiva eficaz. Essa formação inclui compreender as necessidades específicas de comunicação dos alunos surdos, adaptar o currículo, interagir com a comunidade surda e promover a inclusão social. Mesmo com os surdos oralizados, a inclusão é uma oportunidade de permitir que o aluno enfrente seus desafios diante do processo educacional nos anos iniciais, pois estão na fase de aprender a ouvir com o aparelho amplificador sonoro ou implante coclear. Com o relacionamento interpessoal, ele poderá reconhecer as falas, os sons

e poderá acompanhar o ritmo dos colegas ouvintes, sobretudo em componentes curriculares que para ele são complexos, como a Língua Portuguesa.

5.4 AS PROFESSORAS REGULARES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2011), o AEE, regulamentado pelo Decreto n.º 7.611/2011, é um serviço da educação especial que deve ser prestado na Sala de Recurso Multifuncional – SRM, preferencialmente nas escolas comuns da rede regular de ensino. Esse espaço educativo complementar visa auxiliar no desenvolvimento do aluno para superar desafios de aprendizagem. O AEE para alunos com surdez deve estruturar-se em três vertentes pedagógicas: em Libras; para o ensino de Libras; e para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, cabe ao AEE dar suporte a esses alunos, organizar o ambiente de aprendizagem, potencializar as habilidades de cada aluno, organizar uma parceria entre professores do AEE e professores da turma geral, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, ampliar sua formação, aprimorar suas habilidades e desenvolver sua linguagem. A proposta da AEE é facilitar a aquisição de conhecimentos escolares pelos alunos surdos em duas línguas: a Libras e o português.

Quanto à formação de professores, Bueno (1993) e Michels (2011) afirmam que a educação inclusiva exige dois tipos distintos de educadores: os generalistas, preparados para reger turmas comuns e com algum entendimento sobre a diversidade dos alunos, e os especialistas, com formação direcionada ao ensino e atuação diante de necessidades educacionais especiais. É essencial que todos os educadores e gestores tenham conhecimento dessas regulamentações para uma colaboração eficaz.

Em relação ao trabalho conjunto com o Atendimento Educacional Especializado, as respostas das professoras abordaram diversas dimensões, envolvendo de forma geral o apoio para as professoras, atividades pedagógicas adaptadas, trabalhos em parceria junto com intérprete de Libras.

A professora Rita destaca que realiza um trabalho conjunto com a professora de AEE e ambas buscam adaptar as atividades para os alunos surdos, pois o aporte visual era necessário mais do que a parte escrita de português, em que muitos ainda

não estavam alfabetizados para compreenderem as propostas. A professora também destaca o auxílio do intérprete de Libras na construção desse material, a fim de verificar se os sinais impressos na prova estavam de acordo com o contexto. Destaca o trabalho diferenciado com as disciplinas de História e Geografia, por apresentarem um conteúdo mais visual, do que Português e Matemática.

Nós trabalhamos muito em conjunto, em parceria, uma professora maravilhosa do AEE. Então, quando eu tinha dificuldade em adaptar, porque as atividades deles eram adaptadas, se era uma avaliação, avaliação adaptada, não eram iguais aos dos outros. Tudo adaptado, né? De acordo com muitas figuras, muita coisa visual. Então, eu montava essas atividades, eu corria atrás, eu montava as atividades, a intérprete me ajudava também, para verificar se estava ok os sinais da prova. Aí passava para a professora do AEE e ela dava o ok, aí a gente aplicava as provas. E quanto aos livros didáticos, a gente buscava muito, também, História, Geografia, esses outros livros, tirando Matemática e Português, tinha muitas imagens, então a gente tentava mostrar em cima das imagens. Já matemática, os alunos eram muito bons porque era um visual diferente, né? É cálculo. Tanto é que um deles, ele não montava os cálculos, mas ele fazia o cálculo mental. Então a gente aproveitava e ele ia dando essas respostas e a intérprete ia passando para mim o que ele estava fazendo, né, os cálculos. Português, um aluno alfabetizado e o outro não se alfabetizou (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Em seu relato, a professora Rita enfatiza a necessidade de adaptar os materiais para Libras, priorizando o aspecto visual. A percepção visual do surdo durante o ensino e aprendizagem é essencial, e os professores devem entender os olhares dos surdos como sua maneira de “ouvir” o mundo.

A esse respeito, Strnadová (1995) descreve uma situação em que uma professora, não familiarizada com a língua de sinais, recorre ao quadro negro para elucidar uma frase escrita. A frase não depende de audição, mas sim da compreensão da língua, destacando a importância de dominá-la. A autora também ressalta uma distinção no comportamento visual entre crianças surdas e ouvintes durante brincadeiras: “[...] a criança surda, diferentemente da ouvinte, ocasionalmente levanta a cabeça, lança um olhar rápido ao redor e retoma a brincadeira. Os surdos adultos exibem comportamento similar quando estão em meio a uma atividade” (Strnadová, 1995, p. 178).

O relato da professora Maria evidencia escasso contato com a professora do AEE e a infrequente presença da aluna nessa sala especializada, indicando que houve problemas na realização do AEE para o aluno surdo.

Por outro lado, a professora Isadora não menciona o trabalho como parceria,

pois responde que seu aluno não frequenta a sala do AEE

No ano passado, tinha professora de AEE, mas eu percebi também que ela teve questões pessoais que a afastavam do trabalho. Então, praticamente eu não tive esse contato com a professora do AEE. Foram poucas as vezes que a aluna surda conseguiu também vir para o atendimento e poucas as vezes que nós conversamos, mas foi uma questão mais pessoal, não foi profissional (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

[...] Tem com AEE, mas esse ano que ele foi indicado. Então, provavelmente, ele conseguirá a vaga e aí que a gente vai começar as conversas no AEE (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).

O maior desafio dos docentes e dos especialistas das salas de recursos existentes nas escolas regulares é de rever e reorganizar as práticas escolares adotadas para esses educandos, reconduzindo-os, em primeiro lugar, para o espaço do saber de onde foram excluídos de uma ou de outra maneira na escola ou fora dela. Gois *et al.* (2020) indicam que os professores do AEE, ao lidarem com alunos surdos, enfrentam restrições no ensino em ambientes com recursos limitados. A colaboração entre os educadores de salas regulares e especializadas também se revela restrita, pois são poucos os professores regulares que procuram ajuda ou informações para o ensino adaptado do aluno surdo.

Assim, observa-se que há professoras que trabalham em conjunto para o melhor desempenho do aluno surdo, mas que existem dificuldades na realização de um trabalho integrado, em alguns casos, por não haver esse serviço presente na escola.

A professora Constelação apresenta o caso de seu aluno quanto à pouca frequência dele ao AEE, devido à avaliação contínua de bom acompanhamento do conteúdo das aulas, acreditava-se que não necessitava desse apoio com urgência e que há uma prioridade de atendimento para casos de alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Então, no caso dele, foi só este ano que ele foi. Porque a questão do AEE tem muitos casos, como eu posso dizer, não posso dizer mais gritante, mas eu diria urgentes. Então, à medida que foi constatado que ele estava acompanhando (o conteúdo), ele não foi. Mas no ano passado ele não passou por uma questão de quórum (referindo-se à reunião dos professores), vamos dizer assim (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), orienta o desenvolvimento de políticas e iniciativas

educacionais que buscam integrar todos os alunos em uma única sala de aula regular, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (Jesus, 2016). Isso destaca a necessidade de formar professores aptos a atender alunos surdos, desenvolvendo competências para enfrentar desafios e colaborar com a presença de intérpretes de Libras para facilitar a comunicação entre os surdos e os ouvintes, contar com a atuação de professores especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e contar com o apoio da família. Dentro das várias questões que podem ser consideradas no âmbito da educação de surdos, é evidente que a prática pedagógica se apresenta como um dos pontos cruciais, já que os professores estão em contato constante com os alunos surdos que apresentam, e têm um impacto direto no processo de aprendizagem deles. A realidade da atual política de inclusão apresenta-se complexa, pois determina as questões sociais dentro da sala de aula. As leis impulsionaram mudanças desde a década 1990. Decerto, é essencial conscientizar a realidade educacional; os professores necessitam de políticas públicas para garantir a sua formação, com menor sobrecarga na jornada de trabalho.

5.5 DESAFIOS NA ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA

No que se refere aos desafios do trabalho junto a alunos surdos, as professoras apontaram vários aspectos, dentre os quais a preocupação com a compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula, a participação da família no suporte de aprendizagem, a utilização de exercícios orofaciais para alunos surdos oralizados, o paradigma da inclusão, a formação de classe inclusiva, a utilização de ferramentas e tecnologias nas adaptações de atividades, e a promoção da condição de acesso de acordo com a demanda dos alunos com outras deficiências.

A professora Maria sinaliza que o principal desafio se refere às barreiras de comunicação e à incerteza sobre a compreensão da aluna surda em relação ao conteúdo ensinado. Também expõe sua dificuldade em adequar as atividades escolares de acordo com o nível de aprendizagem da aluna. Sinaliza que busca o apoio da família nas atividades pedagógicas e que precisa conscientizar os pais sobre a realização de tarefas.

Para mim, o desafio maior é compreender se ela está apreendendo o que nós estamos conversando na sala, os assuntos, nem tanto o aprender. Eu olho para aluna surda como os outros, mas da maneira que ela responde. Então

o desafio maior para mim é esse. E também, o trabalho com a família, da conscientização, da necessidade de ter retorno das atividades que vão, como que a mãe, a família está orientando em casa para fazer as atividades. Porque muitas vezes, no início, eu enviava atividade e aí ela voltava, só que eu percebia que não era a aluna surda que estava respondendo. Então, eu tinha que fazer o trabalho com a mãe, conversar, e também eu, enquanto professora, saber o que que eu posso enviar e que seja não tão fácil, mas que seja desafiante para ela, mas que ela possa fazer. Então é esse equilíbrio que eu preciso ter, e esse pra mim é um desafio (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

Lodi (2013) salienta que, nos espaços educacionais, há um desafio em conciliar as políticas educacionais inclusivas com as questões linguísticas relacionadas aos surdos. Segundo o autor, “as escolas não estão preparadas para acolher e trabalhar com a diversidade” (Lodi, 2013, p. 166). Pesquisas de autores como Pio (2018), Chiacchio (2014), Machado (2009), Cicilino (2016), Soares (2016), Souza (2021) e Tartucci (2005) evidenciam que muitos educadores desconhecem as especificidades dos alunos surdos, muitas vezes mantendo práticas pedagógicas inalteradas.

De acordo com Lacerda (2000), quando se respeita a condição linguística dos surdos, eles são capazes de desenvolver e utilizar novos conhecimentos de maneira plena. Para que isso ocorra, é preciso criar condições adequadas para incentivar o uso e o desenvolvimento de sua linguagem.

A professora Rita menciona que as dificuldades se relacionam ao ensino, considerando as necessidades dos alunos com e sem deficiência. Ressalta ainda que teve em sua sala vários alunos com deficiência auditiva e autismo e que precisou adaptar estratégias e recursos para atendê-los. Destaca também sua preocupação em oferecer os mesmos conteúdos ou abordagem pedagógica ao aluno oralizado, o que parece indicar certa distinção nas proposições de atividades em comparação aos outros estudantes com deficiência.

[...] É um desafio grande, porque sempre você tem que estar em constante busca. Você tem que lembrar que você não tem uma sala igual, todos por iguais. E para mim foi um desafio bem grande ano passado, porque eu tive um aluno DI, um aluno autista e mais os 2 alunos, um oral e um auditivo. Então, eu tive que me desdobrar, eu diria que eu tinha 5 a 6 turmas dentro da sala de aula. Então, não foi fácil, mas missão cumprida. [...] Mas é um desafio, sim, é um desafio de todo dia você pensar ‘eu tenho que adaptar essa atividade para esse aluno, para esse vai ser assim, para este vai ser assim’ Principalmente para o aluno auditivo, porque eu queria que ele tivesse os mesmos conhecimentos dos demais alunos (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Percebe-se a necessidade da formação de professores para trabalhar com a

diversidade de alunos, um processo de formação que viabilize uma base de conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos alunos com deficiência.

A inclusão é assegurada por leis e documentos oficiais, que promovem a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à capacitação de professores para a educação inclusiva, visando mitigar os impactos da exclusão e atender à atual ordem que preconiza o ensino sem distinção para todos (Almeida *et al.*, 2007). Observa-se os desafios por não conhecer as especificidades dos alunos surdos, o que pode gerar propostas inadequadas, debilitando o potencial do aluno e podendo provocar a baixa escolaridade.

Baiense (2022), citando dados da pesquisa recente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresenta um levantamento do número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais, entre os anos de 2015 a 2019, verifica que foram obtendo 1,3 milhão em 2019 na educação especial, com aumento de 34,4% em relação a 2015 para esse público e o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum foi gradativamente aumentando ao longo dos anos. Baiense (2022, p. 1) ressalta algumas informações sobre esse levantamento do INEP afirmando que:

Em 2015, o percentual de alunos incluídos era de 88,4% e, em 2019, passou para 92,8%, por fim a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, foi observado que as redes estaduais (96,7%) e municipal (95,9%) apresentam os maiores percentuais de alunos. Os dados mostram que os alunos de educação especial estão conseguindo chegar às universidades, estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que está ocorrendo aumento nas matrículas de alunos com alguma deficiência nas universidades. Onde, no passado, não tinha nenhum aluno em classes comuns nas escolas cursando algum tipo de série (Baiense 2022, p. 1).

Baiense (2022) e Pletsch (2009) discutem que na implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil, sugere que todos os alunos com deficiência devam preferencialmente ser matriculados nas escolas regulares, garantindo acesso e permanência, assim como desenvolvendo o potencial educativo desses alunos. No Brasil, a temática relacionada aos princípios da educação inclusiva tem sido assimilada, desdobrada e encaminhada em diferentes formas, trazendo consigo percepções variadas de apropriação e implementação.

Conforme analisado por Pletsch (2009), considerando que a concepção de educação inclusiva e inclusão escolar engloba um sentido abrangente, elas têm sido passíveis de múltiplas interpretações, frequentemente contraditórias.

Já a professora Constelação expressa preocupação com o processo de alfabetização do aluno surdo que é oralizado, acreditando que, pelo fato de ele ouvir e falar, ela tenha que repetir várias vezes um fonema para que ele reproduza o som corretamente.

Como eu falei, ele ainda me escuta e fala, então, mesmo com as dificuldades... que tem. Porque, por exemplo, quando ele vai falar uma palavra, as trocas que os alunos de alfabetização fazem, né, o "P"... para ele é mais difícil. Então, é algo que tem que ser falado mais vezes (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

Nota-se que o foco está intrinsecamente ligado à apropriação da linguagem. Para o aluno surdo oralizado, que não domina a Libras, considerando que sua principal via de aquisição é a audição deficitária, essa apropriação assume uma perspectiva clínico-terapêutica da surdez e está relacionada à sua trajetória de aprendizagem escolar. A história nos indica que a abordagem oralista enfrentou um declínio no desenvolvimento das crianças surdas ao longo do tempo (Sacks, 1990; Souza; Góes, 1999; Moura, 2000; Goldfeld, 2002). A professora Constelação, além de alfabetizar, preocupa-se com o seu aluno surdo, com o uso social da escrita e leitura. No entanto, sua formação inicial não teve a disciplina de Libras para situá-la em concepções históricas que a amparariam e a ajudariam a compreender as abordagens da educação dos surdos e seus desafios.

Além disso, a formação e a prática docente voltadas para os surdos demandam uma análise mais aprofundada. A inclusão de alunos surdos em instituições de ensino regular no Brasil é um processo complexo, que requer pesquisas aprofundadas sobre o procedimento educacional no contexto da aprendizagem dessas crianças (Souza, 2021). A formação continuada nos anos iniciais da educação de surdos desempenha um papel crucial, garantindo que os professores estejam devidamente capacitados para atuar com esses alunos em seus estágios iniciais de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, promovendo, assim, uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem.

5.5.1 As Práticas Pedagógicas das Professoras no Ensino dos Surdos

No que se refere às práticas pedagógicas realizadas no ensino de surdos, as respostas envolveram ideias como a utilização do livro didático, através de atividades adaptadas com recursos visuais que trabalhem os conteúdos propostos e a adequada tradução em Libras, e uso de jogos educativos que envolvam conceitos lógicos e de letramento.

A professora Maria destaca as necessidades de sua aluna surda e a importância do auxílio do intérprete de Libras, bem como expressa a busca pelo uso de materiais didáticos visuais de forma integrada com a língua de sinais.

Nas práticas pedagógicas, a aluna surda, para mim, é uma aluna, como eu disse, como as outras na sala, e ela precisa ser atendida dentro da necessidade dela, utilizando também os mesmos materiais. Então, o livro didático, as atividades propostas hoje em dia, todas atividades que são propostas na sala, são propostas para a aluna surda, a intérprete me ajuda, fazendo um trabalho assim: nós saímos procurar as atividades que possam conciliar junto com o conteúdo trabalhado, e que seja também em Libras, para que ela possa compreender, e muito visual. Então, eu vejo que a gente sempre necessita dos vídeos, pra ela poder também enxergar, ver o que está sendo explicado, mas também responder, entendendo o conteúdo, dentro sempre do que ela é (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

Percebe-se aqui uma menção a práticas pedagógicas e ao currículo escolar, cuja comunicação se dá pela língua oral e ao mesmo tempo dá-se o empenho na língua de sinais, e as professoras atentam com as necessidades comunicacionais das crianças através da Libras.

A professora Rita destaca que a utilização de jogos educativos oferece amplas possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, envolvendo conceitos lógicos e de letramento, tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes.

Uma das coisas que eu usei muito na prática com os alunos, com todos, mas pensando no auditivo, foram os jogos. Trabalhei muito jogos, muita coisa concreta. Porque se eu ia trabalhar dezena, unidade, milhão, eu tinha que ter material para mostrar visual, pegar, né? E isso ajudou bastante, o aluno gostava muito dessa questão dos jogos. Mesmo na parte de alfabetização, porque a gente acaba tentando alfabetizar mesmo no 5º ano (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

As professoras entrevistadas perceberam que a criança surda compreende e assimila o mundo pela percepção visual. Pesquisadores como Reily (2003), Lodi e Lacerda (2009) e Lacerda *et al.* (2013) enfatizam a importância de estratégias visuais para embasar o planejamento pedagógico, levando em consideração a cognição

relacionada à linguagem visual-espacial. Segundo Souza (2021, p. 32), “os professores ouvintes precisam compreender que o processo cognitivo dos alunos surdos é construído essencialmente de forma visual, assim, resta imperioso criar estratégias de adaptação que desenvolvam melhor o seu aprendizado e compreensão”.

Freitas (2013) ressalta que os docentes têm consciência da necessidade de abordar os conteúdos previstos no currículo. Alguns percebem a importância de um trabalho colaborativo, seja na seleção de materiais ou no planejamento. Menciona que são adotadas estratégias para que o ensino e a aprendizagem ocorram de maneira abrangente, utilizando-se de jogos, brincadeiras e materiais alternativos para incentivar o engajamento dos alunos com deficiências. Nesse sentido, “o papel do professor regente e o lugar designado ao professor de apoio são fundamentais para a inclusão educacional dos alunos especiais” (Freitas, 2013, p. 99).

A professora Isadora enfatiza sua intenção de propor as mesmas atividades para incluir o aluno surdo, embora sinalize que são usadas estratégias mais pontuais e adaptadas em Libras em relação ao processo de alfabetização, com o auxílio de uma intérprete.

Nas práticas pedagógicas, eu procuro, assim, incluí-lo. Então, são raras as vezes, as mais pontuais, que as atividades são diferenciadas, voltadas para Libras, né? Uma coisa mais pontual com ele, como o processo de alfabetização. Mas, no geral, é só a intervenção que é diferente, mas ele participa de todas as atividades que todos fazem, inclusive a apresentação de trabalhos (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).

A professora Constelação se refere às dificuldades de alfabetizar aluno surdo oralizado devido à falta de formação específica e à ausência de orientações especializadas, e menciona o uso de cartilhas para tal finalidade. Também aponta a dificuldade do aluno com conteúdos matemáticos, embora não tenha mencionado quais recursos ou materiais utiliza a esse respeito

*Na prática pedagógica, no caso dele especificamente, quando eu cheguei, ele não era alfabetizado, então, eu fui alfabetizá-lo. [...] foi a cartilha, porque foi a cartilha mesmo, no sentido, na questão dos sons, eu tenho até hoje aqui o quadro do som, referência, né.
Na disciplina de matemática, ele já faz uma multiplicação, mas ainda, volto a falar, há dificuldade de numa situação/num problema, de abstrair. Acho que isso ainda é uma incógnita, um desafio ainda para este ano (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).*

Conforme discute Freitas (2013), muitos alunos surdos permanecem na escola

sem atingir a aprendizagem desejada, distanciando-se do processo de ensino e aprendizagem. Godfeld (1997) alega que, na abordagem oralista, apresentou queda de rendimento escolar da maioria das crianças surdas, pois, ao longo da história, a concentração na área da educação foi na língua oral, que objetiva levar o surdo a falar, que levou ao rebaixamento do desenvolvimento cognitivo dos surdos. Segundo Borges e Anjos (2021, p. s/n):

De acordo com a Federação Mundial dos Surdos (WFD, 2003), 80% dos surdos de todo o mundo têm baixa escolaridade, são analfabetos ou semialfabetizados. E, no Brasil, a situação não é diferente, já que grande parte dos surdos não tem uma boa compreensão do português, ou seja, não entende ou tem dificuldades para ler e escrever.

Pio (2018) salienta que muitos surdos possuem um baixo nível de alfabetização funcional. Isso acontece devido às consequências oriundas da filosofia educacional adotada, as quais são comprovadas por meio da pesquisa que revela o retumbante fracasso acadêmico no qual os surdos ainda se encontram inseridos.

Sobre o tema, em 1972, um estudo conduzido pelo Colégio Gallaudet (Sacks, 2007) revelou que o nível de leitura dos surdos recém-formados do ensino médio nos Estados Unidos era comparável ao de alunos da quarta série. Outro estudo realizado pelo psicólogo britânico R. Conrado apontou que, na Inglaterra, estudantes surdos formados possuíam habilidades de leitura equivalentes a crianças de nove anos de idade. “No Brasil, é comum vermos surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita no nível esperado à sua série, além das defasagens em outros aspectos” (Pio, 2018, p. 24). A Declaração de Salamanca (1994) foi o marco na educação das pessoas com deficiência, pois destaca-se a relevância de uma educação pautada no direito e consideração das diferenças e situações individuais de cada aluno com deficiência.

Góes (1999) relata as dificuldades que muitos alunos surdos enfrentam, especialmente na leitura e escrita, decorrente da qualidade da experiência proporcionada às pessoas surdas. Com base no estudo de Capovilla (2011) sobre crianças e adolescentes de 6 a 25 anos sobre o processo de aprendizagem de pessoas surdas, discute e sugere que as pessoas surdas podem aprender os significados e conceitos adequados da linguagem quando são alfabetizadas ou envolvidas no processo de aprendizagem, mostra a necessidade de compreender.

Indica que poderá utilizar sua língua nativa (língua de sinais) para avaliar os conceitos e significados de sua segunda língua, o português em segundo lugar.

A partir dos relatos, nota-se que todos os alunos surdos estão em processo de alfabetização e vale lembrar que estão no quinto ano do Ensino Fundamental. Segundo Brito (2017), o processo de alfabetização dos surdos ressalta a relevância da seleção, por parte do professor, do método a ser empregado, e conforme a realidade do seu aluno surdo em sala de aula regular averiguar tal quais as abordagens educacionais (Oralismo, Comunicação Total ou Bilinguismo) dispõem o desempenho adequado na alfabetização.

Além disso, conforme afirma Souza (2021), a inclusão de alunos surdos em instituições de ensino regular no Brasil é um desafio complexo. É crucial aprofundar esse tema na literatura educacional e fomentar pesquisas focadas no processo educacional e nas possibilidades de aprendizagem desses alunos.

Michels (2006) argumenta que as mudanças nos sistemas e políticas educacionais provocadas pelas políticas neoliberais introduziram estratégias como a descentralização das salas de aula, a reestruturação curricular, a autonomia escolar e novas responsabilidades para os professores. Souza (2021) salienta que a carreira de um professor não se limita aos níveis de ensino, por isso espera-se que os professores trabalhem com alunos de diferentes idades e com características diferentes durante um longo período de tempo.

A formação continuada deve, portanto, ter em conta as horas de trabalho dos professores. As práticas pedagógicas voltadas aos alunos surdos nos impulsionam a refletir sobre a atuação docente, podendo, de modo geral, contribuir com a superação de inseguranças por meio da formação continuada. É vital reconhecer o papel dos professores, com o apoio de outros profissionais e das famílias, adequando-se ao contexto de realidade de cada aluno surdo. Além disso, o conhecimento básico de Libras é fundamental na educação dos alunos surdos.

5.5.2 Planejamento e Conteúdos

No cotidiano da sala de aula, a construção de relações presenciais, a escolha de conteúdos, as formas de ensino, a avaliação e a atenção dedicada a cada aluno se entrelaçam com decisões políticas.

Segundo Padilha (2014), o dia a dia na sala de aula, as interações face a face,

a seleção dos conteúdos e das maneiras de ensiná-los, a avaliação e a atenção às necessidades de cada aluno são aspectos indissociáveis das decisões políticas que influenciam as decisões individuais. Um projeto político deve definir quais propostas pedagógicas são oferecidas e para quem. A partir daí, surgem diferentes maneiras de organizar a escola e compreender sua função social. A autora analisa dois grandes desafios que os professores nas séries iniciais têm defrontados de ser professor “a profissão exige conhecimentos e práticas que os cursos de formação inicial nem sempre têm conseguido abordar e que a chamada ‘formação continuada’ não tem atingido na profundidade necessária” (Padilha, 2014, p. 113). Em uma escola inclusiva, tanto alunos surdos quanto ouvintes devem ter acesso a conhecimentos similares, no que se mencionam as práticas pedagógicas. Os educadores, por sua vez, precisam considerar em seus planejamentos didáticos, priorizando a especificidade e a necessidade dos seus alunos surdos, e para todos.

A professora Maria expõe que seu planejamento envolve atividades que contemplem os conteúdos do programa curricular, através de jogos educativos, e adaptações que atendam à necessidade dos alunos da classe, independentemente de serem surdos ou não. Destaca que esse planejamento abrange também o profissional intérprete de Libras, que lhe dá, o suporte técnico referente ao aluno surdo citando, por exemplo, a pesquisa de vídeos em Libras a fim de oferecer material visual do conteúdo para a aluna surda da classe.

No planejamento das atividades, é pensando no todo. Não há uma distinção. Primeiro, atividade do conteúdo, depois eu vou junto com a intérprete, e ali agente vê, juntas, o que seria melhor. [...] Por exemplo, na matemática precisa ser muito concreto para a aluna surda, então, a gente viu necessidade de pegar o material dourado, mas não só o material dourado na hora de trabalhar, mas ir criando com isso condições para que ela entenda o processo. Por exemplo, da divisão, da multiplicação, pegar saquinho, separar, ela fazer aquilo no concreto. Os conteúdos também são dessa forma. A partir do momento em que a gente tem o conteúdo, por exemplo, de História, de Geografia que tem no livro, é o visual, né? Então, nós vamos procurar também os vídeos, muitas vezes tenho vídeos em Libras, aí nós procuramos, a partir dos vídeos, fazer adaptações com a aluna surda e para a aluna surda (Professora Maria, entrevista abril de 2023).

Essa professora também expressa que se sente isolada no aspecto do planejamento, mas busca lecionar o mesmo conteúdo a todos os seus alunos surdos, fazendo as adaptações necessárias, como segue:

Todos esses planejamentos. Nesse caso, o planejamento era eu com eu mesma, nem com colegas, porque eu não tinha com quem dividir isso. Então,

o que eu tinha que fazer? Adaptar. Eu não fazia uma atividade diferente, eu fazia uma mesma atividade adaptada (Professora Rita, entrevista abril de 2023).

Nos depoimentos das professoras Isadora e Constelação, ambas abordam um planejamento estratégico que se inicia com uma fase diagnóstica, ou seja, fazer uma avaliação dos conhecimentos dos alunos, e com isso elaborar atividades pedagógicas que identifiquem conteúdos que ainda não foram adquiridos por eles, ou que precisam se mais trabalhados.

No caso do aluno surdo oralizado da professora Constelação, em uma dessas atividades (para diagnosticar a leitura e escrita), foi mencionado que ele identificava algumas letras do alfabeto, mas não sabia o som dos seus fonemas. A partir dessa constatação a professora teve condições de elaborar um planejamento que envolvesse atividades pedagógicas de leitura e escrita, seguindo algumas fases do seu processo e avançando no desenvolvimento dessa aquisição, através de atividades diversas, incluindo a lousa digital que proporciona um recurso visual de interação com vídeos. Aponta que a experiência foi exitosa no que se refere à leitura, mesmo com o aluno surdo oralizando, pois ele caminhou, nesse processo, junto aos demais colegas de classe ouvintes.

Sobre o planejamento das atividades, primeiro a gente faz a diagnóstica (é uma análise que é realizada por todos os professores para identificar o conhecimento do aluno sobre a matéria e verificar qual conteúdo que não domina e que precisa ser trabalhado pedagogicamente), que é uma atividade principalmente na questão de leitura, de escrita, ou a questão de matemática, de números, pra contatar. Então, a partir daquela atividade, eu percebi que ele não identificava letras, que ele não sabia o som das letras. Ele conhecia algumas letras do alfabeto, mas não sabia que som que era. Então, a partir daquela atividade, que a gente chama de atividade diagnóstica, é que daí eu fui ver qual caminho seguir. E assim foi: eles começaram a ler, aí, no ano passado, trabalhamos as sílabas completas, aí foram as frases, aí os textos. Então, sempre a partir de uma diagnóstica, para encaminhar as demais atividades pra fazer ele avançar, senão fica sempre no mesmo também, o que não pode, né.

Sobre os conteúdos: Como ele oraliza e ouve, então, é junto com a turma. Como aqui a gente tem desde o ano passado, que eu gosto muito de usar, que é a lousa digital, então, uso muitos vídeos (Professora Constelação, entrevista abril de 2023).

No caso do aluno surdo oralizado da professora Isadora, apesar de ele já ter passado por uma avaliação diagnóstica de seu aprendizado, ela reforçou novamente a avaliação a fim de planejar atividades mais adequadas de acordo com o desenvolvimento de sua aprendizagem. Porém, foi citado que a professora executa

as atividades pedagógicas com seu aluno, de três a quatro vezes por semana, quando pode ou quando percebe que ele apresenta alguma dificuldade, como por exemplo, alfabetização em Língua Portuguesa. Nessas situações utiliza estratégias como: oralização, imagens e Libras. Ela percebe que ele apresenta boa socialização com os demais colegas de classe ouvintes, assim como um bom entendimento dos conteúdos trabalhados nas atividades, ou seja, sua única limitação é o déficit auditivo e ele é “*como se fosse os outros*”. Utiliza as mesmas estratégias que planeja para os alunos ouvintes com este aluno.

Sobre o planejamento das atividades, eu faço uma atividade diagnóstica, inclusive hoje eu retomei porque ele passou 30 dias, mais de 30 dias, fora, doente. Então, ele já estava num trabalho que já estava avançando então eu fiz de novo. As pontuais eu planejo de acordo com o nível que ele está e sempre pego três ou quatro vezes na semana, o tempo que dá, para uma atividade mais pontual, quando eu sinto que ele necessita mais. Mas, no decorrer, ele se socializa bem, ele entende bem, então ele é como se fosse os outros, ele não tem nenhuma limitação além da audição, ele consegue acompanhar as outras crianças. Só o processo de alfabetização em Língua Portuguesa que é uma atividade mais pontual.

O conteúdo é do mesmo jeito que para os outros. Então, nessas atividades mais pontuais, eu procuro usar a oralidade, a Libras e a figura, principalmente quando é o processo de alfabetização, que ele precisa desse aporte para ele fazer a relação dos três, e já estava avançando (Professora Isadora, entrevista abril de 2023).

O planejamento e os conteúdos nas condições explicitadas pelas professoras tendem a alinhar-se com a abordagem da Comunicação Total. A formação continuada dos professores pode propiciar a oferta de espaços para aprimorar práticas e planejamentos. Ainda são escassas as pesquisas direcionadas à educação de surdos nos anos iniciais e ao olhar dos docentes nas salas regulares desse ciclo. Nesse sentido, são necessárias mais pesquisas que abordem a formação de professores regentes, especialmente em escolas públicas, considerando as práticas para integrar o aluno surdo, com ênfase em seu desenvolvimento linguístico e nas suas necessidades educacionais.

Apoiando-se nas ideias de Góes (1996), entende-se que as dificuldades apresentadas por crianças surdas não são inerentes à condição de surdez, mas são consequências das experiências sociais vivenciadas por esses indivíduos. Deste modo, objetivos educacionais para essa população exigem superação de barreiras linguísticas e adaptativas. Para estabelecer um modelo de educação bilíngue eficaz, é imprescindível formar profissionais qualificados e fluentes em língua de sinais, e recentemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) encontra-

se a modalidade de ensino da Educação Bilíngue de Surdos. Diante disso, os alunos surdos constam na modalidade de Educação Especial, uma modalidade de ensino que busca atender “as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”. Os professores regentes desempenham as suas atividades de ensino em sala de aula, planejam e implementam estratégias pedagógicas e podem colaborar com intérpretes de Libras, professores de AEE e outros profissionais para o desenvolvimento inclusivo dos alunos surdos. Dessa forma, é possível garantir uma linguagem comum entre docentes e alunos, facilitando a aquisição de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais.

Hoje, o desafio reside em formular uma proposta que promova a formação inicial e continuada de professores, capacitando-os a acolher a diversidade humana. É fundamental que esses profissionais integrem o quadro efetivo das instituições, possuindo a *expertise* necessária para elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas, beneficiando todos os alunos presentes nas salas de aula. “Lidar com a diferença é uma situação difícil, mas não impossível, e as mudanças dependem do compromisso que as equipes educacionais adotam.” (Ferreira; Zampieri, 2014, p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em momentos de pandemia e ao final desta, realizar esta pesquisa foi um processo muito árduo para mim, como uma pesquisadora surda, porém ao mesmo tempo foi um processo de muitos aprendizados, despertando um olhar para a ciência, um olhar de uma nova pesquisadora que não vai parar suas pesquisas em todos os caminhos para auxiliar na educação de surdos.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação e atuação dos professores das salas regulares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco em alunos surdos da rede pública do município de Sorocaba/SP. O trabalho buscou coletar dados através de um questionário *online*. Além disso, também realizou entrevistas com as professoras.

Em termos gerais, os resultados obtidos no questionário revelam uma consciência por parte das professoras sobre a necessidade e a busca de formação continuada para trabalharem com alunos surdos. As dificuldades na atuação envolvem diversos aspectos, com destaque para o domínio da Libras e a comunicação com o aluno surdo, visando atender às suas especificidades. As professoras atuam para superar essas dificuldades, seja com o auxílio de intérpretes e outros profissionais especializados ou através de estratégias individuais. Os recursos e estratégias utilizados na ação pedagógica com esses alunos são diversos, incluindo a troca de informações e o suporte de colegas especialistas. As necessidades para a inclusão abrangem áreas como a formação docente, as condições estruturais e de trabalho nas escolas, bem como a participação e o apoio da família no trabalho realizado com alunos surdos.

E nos resultados alcançados nas entrevistas, foi possível observar que a trajetória de duas professoras envolve já terem tido contato com os alunos surdos, e das outras duas professoras, foi o primeiro contato com alunos surdos, sem terem tido, na sua formação inicial, conhecimento para atuar com eles. Dessa forma, ressaltaram a necessidade de formação continuada e de incentivos governamentais. Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecem que é de direito e trabalham em conjunto para o melhor desempenho pedagógico dos alunos surdos. Em sala de aula, os alunos surdos oralizados não fazem uso da Libras e outros alunos surdos utilizam a abordagem da Comunicação total, com apoio do intérprete de Libras. Quanto às práticas pedagógicas, as professoras trabalham com os recursos visuais,

mas necessitam de formação continuada para contribuir com sua atuação com os alunos surdos. As necessidades das práticas visuais nos planejamentos e nos conteúdos contemplados no currículo demonstram-se como grandes desafios no momento de ensinar os alunos surdos.

Observou-se que os alunos surdos estão matriculados nas séries iniciais e do total de 25 (vinte e cinco) escolas municipais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Sorocaba, 12 (doze) estão localizadas na região da Zona Norte. Essa região possui a maior população da cidade, com uma estimativa de 250 mil habitantes, e é dividida em 200 bairros. Segundo dados do IBGE, é nessa zona que se concentra a população mais carente da cidade. Além disso, há 8 (oito) escolas localizadas na região da Zona Oeste; 2 (duas) na região da Zona Leste; 1 (uma) na região da Zona Sul e 2 (duas) na região central de Sorocaba.

Verificou-se, a partir da análise dos dados coletados, que dentre as sugestões sobre os cursos de formação continuada, voltou-se para a formação em Libras. Foi possível verificar que, muitas vezes, a ausência da formação continuada pode interferir para o alcance dos princípios da inclusão educacional. Dessa forma, apontamos a importância de as universidades ou instituições afins ofertarem cursos de formação continuada na área da surdez, respeitando os surdos usuários de Libras e os surdos oralizados, seus traços de diferença cultural e linguística que permeiam em sala de aula.

Na sequência, a compreensão sobre a Educação de Surdos na rede de ensino, as respondentes referem-se à formação na Educação de Surdos, aos aspectos relativos à formação adequada para os profissionais que atuam com alunos surdos, e uma, à formação bilíngue. Sobre a inclusão do aluno surdo e atendimento educacional especializado, podemos analisar a preocupação das professoras da rede regular com a acolhida do aluno surdo no contexto da diversidade educacional. Isso é um compromisso contínuo com a inclusão, a valorização da diversidade e a formação adequada para os professores, por meio da capacitação para lidar com a diversidade e desenvolver uma compreensão adequada das necessidades dos alunos surdos.

Sobre a situação dos seus alunos surdos em sala de aula, os anseios, as aulas ministradas que hoje deram base para elas, a falta de apoio na parte pedagógica nas atividades de aprendizagem e os desafios da família de aceitarem o seu filho surdo.

No que se refere à comunicação, a escolha da família, de maior parte dos

alunos surdos, é o Oralismo, sobre o qual o trabalho na sala de aula apresentou os desafios dessa comunicação no cotidiano, e em alguns casos é utilizada a abordagem da Comunicação Total, pois os alunos surdos oralizados, em sua maioria, não compreendem a comunicação espontaneamente realizada em sala de aula. Verificou-se que a maioria das professoras não apresentam fluência em Libras, com exceção de uma delas. Isso demonstra a necessidade de formação e de suporte para atuar junto aos alunos surdos.

Constataram-se, na análise dos dados coletados, as sugestões sobre os cursos de formação continuada, em que a maior parte das respostas se voltou para a formação em Libras. Foi possível verificar que, muitas vezes, há ausência da formação continuada que apresenta os aspectos da inclusão educacional das professoras, associada às orientações e práticas pedagógicas. Dessa forma, reconhecemos a importância de as universidades ofertarem cursos de formação continuada na área dasurdez, respeitando os surdos usuários de Libras e os surdos oralizados, seus traços de diferença cultural e linguística que permeiam em sala de aula.

Em relação à colaboração das professoras com o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado), ficou evidente nas entrevistas e diálogos realizados durante a pesquisa de campo a necessidade de efetivamente implementar cursos de formação contínua que capacitem os professores a desenvolverem planejamentos com atividades pedagógicas capazes de contemplar as necessidades dos alunos surdos na sala de aula. É importante que eles possam incluir a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com o suporte oferecido pelo profissional de AEE aos professores das turmas regulares com alunos surdos que estão inclusos. Portanto, é de extrema importância que essa formação conte com abordagens atualizadas tanto no que diz respeito à legislação da educação de surdos quanto às informações sobre novas teorias e práticas pedagógicas que apresentam novas perspectivas da inclusão, e ao conhecimento e prática da Língua Brasileira de Sinais e sua estrutura sociocultural, que é tão importante para a compreensão das relações psicossociais que envolvem as diversas identidades surdas.

Ressaltou-se, neste contexto a presença do Intérprete de Libras como um recurso humano primordial para os poucos alunos surdos, usuários da Libras, e que atua junto aos professores como um suporte pedagógico e mediando a comunicação entre professor e aluno surdo.

Com relação dos desafios do trabalho com alunos surdos na educação inclusiva permanecem, enquanto não houver a formação continuada e as ações conscientizadas sobre a relação com as condições institucionais, como a presença dos intérpretes de Libras e o suporte de apoio pedagógico do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os desafios foram o prisma da realidade de cada professora como adaptação de estratégias pedagógicas na sala de aula, compreender as diferenças do desenvolvimento dos alunos surdos devido à falta da aquisição da língua, a necessidade de uma equipe pedagógica, como estagiária, intérprete de Libras para o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos, a didática específica explorando melhor os recursos visuais. O contexto de desafios, estratégias e recursos caminham paralelamente na sala de aula, percebe-se que as professoras geralmente buscaram informações e se envolvem em atividades para aprimorar sua atuação com os alunos surdos em pesquisas, colaboração com colegas e as professoras especialistas, programas de formações ou capacitações, utilização de recurso *on-line*, porém é preciso um professor qualificado na área da surdez para o desempenho maior na formação de professores.

Observou-se, no relato de todas as professoras, que os alunos surdos são únicos em sala de aula onde a maioria dos estudantes são ouvintes, e, portanto, o contato dos alunos surdos é com os falantes da língua oral. Um aspecto adicional ressaltado pelas professoras, em geral, foi a relevância da colaboração do intérprete de Libras em sala de aula, uma vez que sua participação como mediador do processo de ensino e aprendizagem se configura como um elemento fundamental.

Esta pesquisa destacou algumas dimensões ou considerações acerca do ensino regular de surdos na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Bem como, a necessidade de política de formação continuada na educação de surdos nos anos iniciais que podem ser efetivadas em parceria com as universidades e instituições formadoras. Assim como, a formação continuada para os professores que têm alunos surdos em sala de aula, a fim de ter um bom desenvolvimento profissional e manterem-se atualizados e compreendam em mais profundidade como auxiliar os surdos nas práticas pedagógicas, pois está em constante readaptação, permitindo que os profissionais aprimorem nas suas aulas. Além disso, junto com os pesquisadores em parceria com as universidades, incentivar ou participar sobre a importância de publicar artigos científicos gerando possíveis colaborações futuras.

Ademais, mesmo dependendo de números de alunos matriculados inserir mais surdos em sala de aula e orientando a família sobre a importância dos pares ou grupos, contando com os professores capacitados. O número de alunos surdos matriculados e sua distribuição em cada escola podem depender da localização geográfica, das condições econômicas da família com o transporte e das políticas e diretrizes do sistema educacional.

Dessa maneira, devemos priorizar a formação dos professores para atuarem com alunos surdos nos Anos Iniciais, pois a educação inclusiva é um direito fundamental para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e necessidades. As crianças estão em fase de desenvolvimento cognitivo e social, é uma responsabilidade dos professores das séries iniciais, da família e da sociedade o futuro da nossa humanidade.

Os pedagogos, os professores e/ou educadores necessitam dessa formação para melhor atuação: sensibilizar-se ao receber a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, comunicando a gestão e partir para o trabalho de convivência com a comunidade escolar, principalmente os professores dos Anos Iniciais; acolher o aluno surdo em sala de aula; buscar informações com a família do aluno surdo, assim como da equipe escolar e gestão da unidade, procurando compreender quais as abordagens educacionais do aluno surdo; conhecer os seus direitos educacionais nas legislações e leis; quando o aluno é surdo usuário de Libras, trabalhar respeitando o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo no ambiente visual; se o aluno é surdo oralizado respeitar as limitações físicas e trabalhar no seu desenvolvimento cognitivo, criando um ambiente visual adequado para a comunicação; trabalhar em equipe e juntos elaborarem o relatório que possa ser útil durante o processo escolar para os professores, alunos e família na construção do desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

Dessa maneira, compreendemos que o âmbito educacional ainda apresenta muitos desafios na efetivação da inclusão escolar, expondo a formação docente, e demanda um trabalho coletivo com professores ouvintes, professores especialistas e intérpretes de Libras. Dentre os participantes da pesquisa, foi observado que somente uma professora da sala regular apresenta fluência na Libras. Nota-se que, nos contextos investigados na cidade de Sorocaba, a maioria dos alunos surdos são oralizados e as ações educativas das professoras apresentaram desafios na abordagem oralista, barreiras de comunicação que as professoras precisam apoiar na

abordagem Comunicação Total para realizar o seu trabalho pedagógico nos alunos anos iniciais. Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e estatística) indicam que os surdos representam 0,25 % na cidade de Sorocaba. Com esse número apresentado, o sistema educacional precisa estar preparado para atuarem junto aos alunos surdos e com todos os alunos.

As professoras mencionaram algumas estratégias e ferramentas no trabalho educativo com seus alunos surdos na escola regular, desenvolvem arduamente suas atividades para que avancem para a série seguinte. Seus desafios são ensinar e o aluno aprender. Na aquisição da língua escrita e dos conteúdos escolares nos anos iniciais não é uma atividade simples, pois necessita do desenvolvimento linguístico, seja ele língua de sinais ou língua oral.

Considerando as políticas e as demandas citadas pelas professoras participantes há a necessidade ter conhecimento básico da Libras para que possam atuar junto com a intérprete em sala de aula regular, mediando a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, constituindo-se um trabalho em conjunto para superar os desafios. A legislação é clara quando aponta que o aluno tem o direito e deve ser respeitado na educação bilíngue, inclusive dentro da modalidade da Educação Especial.

Para encerrar, destaca-se que são restritas as pesquisas com a formação e atuação dos professores das salas regulares nos Anos Iniciais do Ensino fundamental que tenham alunos surdos em sala de aula. O meu olhar de professora e pesquisadora Surda abordando as múltiplas dimensões que fazem parte da formação e atuação docente nesse contexto, mostrando dentro da nossa Lei de Diretrizes e Bases, as diferenças de modalidades da Educação Especial e da recente Educação Bilíngue de Surdos. Enquanto pesquisadora Surda tive a oportunidade de pesquisar a educação de surdos no município de Sorocaba abordando as múltiplas dimensões que fazem parte da formação e atuação docente nesse contexto. A partir do meu olhar de Surda, foi um desafio encarar a realidade da educação de surdos de Sorocaba, pois ficou claro os desafios das professoras na sala regular na alfabetização das crianças surdas. Ressalto, ainda, a falta de nós Surdos no trabalho na área da educação, dos instrutores e professores surdos dentro do AEE. Chamo a atenção para a importância de as famílias que tem filhos surdos, dos surdos e usuários de Libras e dos profissionais participarem das discussões e ações voltadas à educação de surdos, incluindo a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos que está presente na Lei

Diretrizes e Bases a fim de favorecer o respeito às diferenças e aos direitos sociais e linguísticos da pessoa surda. E por pensar nas crianças surdas em sala de aula, deixo a reflexão da escritora surda: “Uma criança surda não deve ficar sozinha entre os ouvintes para que não se sinta só e “diferente” das outras; os grupos mistos são os melhores. A criança terá oportunidade de escolher espontaneamente seu amigo e o modo de comunicação” (Strnadová, 2000, p. 128).

Diante disso, considero que cada criança surda tem os seus momentos de vida com a sua família. Por isso, é importante o professor compreender a opção da família de escolher, ou até mesmo seus filhos surdos, o seu desenvolvimento social, intelectual e comunicacional na modalidade da Educação Especial ou na modalidade da Educação Bilíngue de Surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. 1. ed. Santo André: Harmonia, 2015. 144 p.
- ALBRES, N. A.; ARRUDA, C. C. C.; VILHALVA, S. Plano Nacional de Educação. PL 8035/10. **Jornal da Câmara**, Brasília, a. 14, n. 2789, p. 5, 2014.
- ALMEIDA, D. B. *et al.* **Política educacional e formação docente na perspectiva inclusão**. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimentoprofissional. *In*: ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2016. p. 17-34.
- BAIENSE, J. K. R.; MACHADO, L. M. C. V; SILVA, R. M. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 20, maio 2023. versão *online*. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importancia-da-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>. Acesso em: 15. 02. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROSO, A. F. **Professor bilíngue para surdos**: análise da prática de letramento por meio da autoconfrontação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista psicologia política**. São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010. versão *online*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 jun. 2022.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto/Portugal:Porto Editora, 1994.
- BORGES, F. B.; HÄRTER, L. R. S. dos A. A apropriação da escrita do Português pelo surdo. **Signótica**, Goiânia, v. 33, p. e67909, 2021. versão *online*. DOI: 10.5216/sig.v33.67909. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/67909>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e de ação sobre**

necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **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 com deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e pesquisa – INEP. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa com Deficiência – CORDE. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das Pessoas com Deficiências ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em:

14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 mar.2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília, DF: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **CONAE 2010,** de 28 de março a 1º de abril de 2010. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/28-historico/46-conae-2010>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/decreto/D10502.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de janeiro de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <http://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política da Educação. **Plano Decenal de**

Educação para Todos. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Prática da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às necessidades especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 10, de 3 de janeiro 2008.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://pgdliisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=945&tabela=leis&so_miolo=S. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007b.** Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://sentidos.uol.com.br/downloads/portaria_555.pdf. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 948, de 9 de outubro de 2007.** Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP.** Brasília: MEC, [20--]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em: 29abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP. Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos –DIPEBS. **Cartilha Técnica: Instruções para Adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos – PNEBS.** Brasília: MEC, 2022.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, J. B. **Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN. Natal, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ., 1993.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município- polo. **Educação e Pesquisa.** v. 35, n. 2, p. 303-15, 2009. versão *online*. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. (org.). **Estudos Surdos II**. (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006. p. 101-31.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da Escola Bilíngue para Surdos: ahistória de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educ. rev.**, (spe-2), 2014.

CAMPOS, S. R. L. O papel da língua de sinais na constituição do surdo como estudante. *In*: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (org.) **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

CAMPOS, V. A. P. C. **Visão de professores universitários sobre a atuação dopedagogo surdo nas séries iniciais da Educação Básica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, 2021.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes comose fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. *In*: SÁ, N. **Surdos**: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011.

CHIACCHIO, S. S. R. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

CICONNE, M. **Comunicação total**: Introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1990.

CICILINO, J. E. M. **Políticas de formação de professores na perspectiva Bilíngue**: O caso do INES. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2016.

CICILINO, J. E. M.; GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. de. Formação de professorespara a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 794–809, 2018. versão *online*. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11913. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11913>. Acesso em: 30 jun. 2022

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Galoá, 2016. Tema: A formação do professor e a inclusão escolar do aluno surdo. PINHEIRO, L. M. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/a-formacao-do-professor-e-a-inclusao-escolar-do-aluno-surdo>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007. Campinas. **Anais [...]**.

Campinas, SP: Unicamp, 2007. Tema: O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar. NEVES, F. M; MEN, L. p. 51-69. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf. Acesso em: 4 jul.2022.

CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5., 1999. Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Tema: A educação que nós Surdos queremos. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1059-1999/46-congresso-latino-americano-de-educacao-bilinguee-para-surdos>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5., 1999. Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Tema: A educação que nós Surdos queremos. FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Que Educação nós surdos queremos. Porto Alegre/UFRGS: 1999. Texto Digitado.

CORDE. **Relatório da Câmara técnica "Surdo e a língua de sinais"**. 8 a 1º de agosto de 1996. versão *online*. Petrópolis/RJ. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/ABAAA9xEAK/lingua-sinais-surdos>. Acesso em: 14 mar.2022.

CRISTIANO, A. Federação Mundial de Surdos. **Libras** [*online*], 2018. Disponível em: <https://www.libras.com.br/federacao-mundial-de-surdos>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CUNHA JUNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 316 p.

EMPLASA. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A, 2019. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FALBO, Ricardo de Almeida. **Mapeamento Sistemático**. 2015. Disponível em: http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MP/TP/Sobre_MS.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

FALBO, R. A.; SOUZA, E. F.; FELIZARDO, K. R. Mapeamento Sistemático. *In*: K. Felizardo; E. Nakagawa; S. Fabbri; F. Ferrari. (org.). **Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software**: Teoria e Prática. p. 79-98. Elsevier, 2017.

FERNANDES, E. Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos. Rio de Janeiro:Agir, 1989.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. A atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.

FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 90 p.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997. 176 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 14 mar. 2022.

JESUS, J. D. **Educação Bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE), na escola inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GODOI, E.; LIMA, M. D.; SILVA, R. M. (org.). **LIBRAS e o processo de formação continuada de professores: discussões teóricas e metodológicas**. Uberlândia: EDUFU, 2016. 263 p. (Coleção educação especial e inclusão escolar: políticas, saberes e práticas. Série novas pesquisas e relatos de experiências; 7).

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (org.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 33-8.

KLÔH, L. M.; CARNEIRO, R. F. História da educação de surdos e do ensino de matemática no contexto brasileiro. **Educação**, v. 43, n. 1, p. e31296, maio 2020.

LACERDA, C. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**. v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. versão *online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 28 abr. 22.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP: focalizando a questão metodológica**. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2004.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos,

professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**. v. 26,n. 69, p. 163-184, 2006. versão *online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Epub 01 Set 2006. ISSN 1678-7110. Acesso em: 20 abr. 2021.

LACERDA, C. B. F de. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009. 96 p.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 254 p.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 254 p.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de direitos humanos. secretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência, 2010. 443p.

LIMA, C. M. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: WAK, 2015. 156 p.

LIMA, M. D.; LIMA, M. D. Abordagens educacionais e as estratégias da educação de surdos. *In*: GODOI, Eliamar; LIMA, Márcia Dias; SILVA, Roberval Montes da (org.). **LIBRAS e o processo de formação continuada de professores**: discussões teóricas e metodológicas. Uberlândia: EDUFU, 2016. 263 p. (Coleção educação especial e inclusão escolar: políticas, saberes e práticas. Série novas pesquisas e relatos de experiências; 7).

LIMA, N. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. *In*: DORZIAT, A. (org.). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 141-70.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 254 p.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 160 p.

LOPES, M. A. C. **Qual é a função desse professor?** Uma análise histórico-cultural sobre surdez, inclusão e atuação simultânea de dois professores. Curitiba: CRV, 2020. 162 p.

LOPES, M. C. **Surdez&Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; GUEDES, B. **Plano de Atendimento Educacional Especializado**. Material Didático Instrucional, 2010.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 26-46.

LUCHESE, A. **Formação Docente para a Atuação com Estudantes Surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

LUNARDI, M. **A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, F. C. **A Formação Docente na Racionalidade Inclusiva: Práticas de Governo dos Professores de Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Formar, . T. Incluir: tríade de governo dos professores de surdos. *In*: LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; LOPES, M. C.; MACHADO, F. C. (org.). **Cadernos de educação: Educação de Surdos**. UFPel. Faculdade de Educação, Pelotas, a. 19, n. 36, maio/ago. 2010.

MARTINS, E. A. **Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2004.

MARTINS, M. A. L. **Relações professor surdo/ aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2010. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

MELLO, C. A. B. O. **Conteúdo Jurídico do princípio da Igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2002. p. 37-8.

MICHELS, M. H. A. **Práticas de ambiguidade estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial**. 2004. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação Especial, São Paulo, 2004.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a educação Especial no Brasil. *In*: MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores de educação especial no**

Brasil: propostas em questão. Florianópolis/SC: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-57.

MIRANDA, G. M. S. M. **A atuação do professor junto ao aluno surdo na inclusão:** algumas reflexões com base na psicologia e na psicanálise. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MOURA, M. C. **O Surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152 p.

OLIVEIRA, Maria A. Amin de. O que significa ser surdo? Conhecendo um pouco do que significa ser surdo através de discussão do filme “Seu nome é Jonas”. **Portal Editora Arara Azul** – Revista, 2022. Disponível em: editora-arara-azul.com.br. Acesso em: 25.03.2023.

OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. **Trajetória de construção de uma abordagem social das deficiências.** São Carlos: EDESP – Ufscar, 2021. 140 p. 1 v.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Tailândia, 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais:** Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 14mar. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien. Organização das Nações Unidas. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://brasa.org.br/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/?gclid=EAlalQobChMIjflLqc21-AIVTxZMCh0QtARIEAAYASAAEgKOuvD_BwE. Acesso em: 14 mar. 2022.

PADILHA, A. M. L. Desafios para formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? *In:* LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. D. de (org.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 113-26.

PEREIRA, R. de C. **Surdez:** aquisição de linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In:* LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L de.; TESKE O. (org.). **Leitura e escrita:** no contexto da diversidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 47-55.

PIO, D. N. A. **Currículo e diferença na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, 2018.

PRESTES, Z. (org.). Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedagogia. Tradução Elizabeth Tunes. 1. ed., Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

RIBEIRO, L. L.; SILVA R. M. SILVA, R. M. Empresariamento da Formação Docente para a Educação Especial. **Educação Real**. Porto Alegre, v.47, e 108268, 2022. versão *online*. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010031432022000100202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2023.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e línguaportuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinarportuguês para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/ Encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: Práticas tradutórias do curso de Letras Libras. *In*: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos III**: Série pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 170-209.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 169-85, 2009. versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984>. Acesso em: 17 jun. 2022.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. (org.).

Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2010. p. 15-47.

QUEIROZ, E. F. **Contribuições da Sociolinguística Educacional à formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdeze linguagem**: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação

Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, 2021. versão *online*. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100115&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M.; DRAGO, R. Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v. 26, n. 1, p. 143-158, jan. 2020. versão *online*. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100143&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2022.

RODRIGUES, M. **A década de 50**: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**. , v. 27, e270026, 2022. versão *online*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nfd85TJZydyqDPJVQDMM5Tk/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SÁ, N. R. L. Escola e classes de surdos: opção político pedagógica legítima. *In*: SÁ, N. R. L. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer, 2011.

SÁ, N. R. L. Cultura, poder e educação de surdos. **Cadernos de Pesquisa**.. São Paulo, n. 118, p. 272, 2013. versão *online*. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/539>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-9, jan./fev. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STRNADOVÁ, V. **Como é ser surdo?** Rio de Janeiro: Editora Babel, 1995.

SILVA, C. B. da. **Cenário armado, objetos situados**: o ensino de Geografia na educação de surdos. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In*: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVA, R. A. C. Um olhar sobre o surdo: na nova base nacional comum curricular no Brasil. **Revista virtual de cultura surda**, n. 23, 2018. versão *online*. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOARES, M. A. L. **A Educação do sluno surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados LTDA, 2005.

SOARES, R. Q. A. **A atuação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento das Pessoas com Surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. "Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação** [v. 16, n. 48, p. 625-640, 2011. versão *online*. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782011000300006&lng=pt&nrm=is o. Acesso em: 28 abr. 2022.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da Identidade**. Tradução: Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maisa Soares. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2013. Cap. 2 – Surdos, p. 65-141.

SOUSA, M. P. **Experiências de professoras do Ensino Fundamental regular com alunos surdos**: analisadas com base na nossa trajetória formativa e profissional. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Mossoró, 2021.

SOUZA, C. R. F. **Educação bilíngue para surdos**: análise de práticas pedagógicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Santa Catarina: Editora UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoformacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoDeSurdos.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

TARTUCI, D. **Re-significando o “Ser Professor”**: discursos e práticas na

educação de surdos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 213 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectologia. São Paulo: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 194 p.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas da defectologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**. v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007. versão *online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Acesso em: 8 jun. 2022.

ZIESMANN, C. I. **Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos**: implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIOS *ONLINE*

*Obrigatório

- E-mail**
- Idade*
- Gênero*
- Curso de graduação e instituição formadora*
- Formação complementar (cursos de aprimoramento e pós-graduação) e instituição formadora*
- Instituição formadora é: * Privada / Pública
- Como vê sua formação para atuar com alunos surdos? *
- Quais necessidades você aponta para a sua formação continuada? *
- Sugestões sobre cursos para formação continuada. *

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Local onde atua? *
- Tempo de atuação neste local
- Tempo de atuação na área e no Ensino Fundamental I? *
- Quantidade de alunos e ano do Ensino Fundamental I em que atua? *
- Quantidade de alunos surdos? * 1 / 2 / 3 / 4
- Tipo de contrato/função:*

Celetista / Temporário / Contratado / Efetivo / Outro

Se OUTRO, qual?

- Você atua em conjunto com o professor da Sala de Recursos

Multifuncionais para o aluno surdo?

- Você se considera fluente em Libras? Como foi o processo de aquisição da fluência?
- Qual é a comunicação escolhida pela família (Oralista – somente a fala, Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa ou outros) do seu aluno surdo? Como é a comunicação em sala de aula?
- Que necessidades ou demandas aponta em relação à formação continuada?
- Quais são os desafios do trabalho com alunos surdos na educação inclusiva? Como você lida com esses desafios?

- Como você vê a sua formação para atuar com os alunos surdos?
- Que estratégias/práticas você utiliza com os alunos surdos?
- Que recursos você utiliza com o aluno surdo?
- Considerações ou gostaria de escrever algo mais além dessas perguntas?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA PERFIL E CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO

- Idade
- Curso de graduação e instituição formadora
- Formação complementar (cursos de aprimoramento e pós-graduação) e instituição formadora

CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO:

- Local onde atua
- Tempo de atuação neste local
- Tempo de atuação na área e no Ensino Fundamental 1
- Quantidade de alunos/ano em que atua
- Quantidade de alunos surdos na sala de aula
- Tipo de contrato/função

QUESTÕES DISCURSIVAS:

1. Como é a sua experiência de professora que ensina surdos na educação inclusiva?
2. Como você vê a sua formação para atuar com os alunos surdos? Explique.
3. Você conhece a formação continuada para atuar com alunos surdos? Se sim, qual é a formação continuada?
4. Você se considera fluente na Libras? Como foi o processo de aquisição da fluência?
5. Como você se comunica com alunos surdos em suas aulas?
6. O seu aluno sabe Libras? Há a presença do intérprete?
7. Como você trabalha com o professor de AEE para o aluno surdo?
8. Quais são os desafios do trabalho com alunos surdos na sala de aula?
9. Quais são as práticas pedagógicas realizadas por você no ensino de surdos?
10. Como você planeja essas atividades?
11. Como você apresenta os conteúdos aos alunos surdos?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ONLINE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO- CAMPUS SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ONLINE

(Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante. Se quiser, pode imprimir uma via. Esta via impressa deverá ficar com você e outra online ficará com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e com calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora pelo e-mail teleanca@gmail.com.

Eu, Teresa Cristina Leança Soares Alves, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa “FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE PÚBLICA EM SOROCABA/SP” orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

O potencial dessa pesquisa científica é apresentar o panorama da formação docente para a Educação de Surdos na cidade de Sorocaba (ou em cidades do interior paulista), em busca da melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes surdos da cidade, para que possam ter seus direitos educacionais e linguísticos respeitados. A proposta desse estudo, portanto, identificar como os professores que trabalham com os alunos surdos na rede pública da cidade de Sorocaba nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entendem sua formação e prática pedagógica.

Nestes termos, você foi selecionado (a) para participar de uma pesquisa envolvendo o tema supracitado, por ser professor (a) da Rede Municipal de ensino da cidade de Sorocaba / SP, lotado (a) na _____, local onde este estudo será realizado, e por desenvolver em sua prática docente ações consideradas inclusivas.

A pesquisa se constituirá de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre

aspectos que _____ envolvam sua formação e seu trabalho como educador nesta unidade educacional, local em que a mesma, possivelmente, ocorrerá, a fim de não lhe gerar nenhuma despesa financeira decorrente de deslocamentos. Caso se sinta constrangido (a) em realizar a entrevista no ambiente de trabalho, poderá escolher outro local, conforme a sua escolha, ou realizá-la por meio de videoconferência.

A princípio, você não terá nenhuma despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto com transporte e/ou alimentação, decorrente da pesquisa, você será ressarcido por mim, ressaltando que a participação, neste trabalho, é voluntária não havendo, portanto, nenhuma remuneração financeira pela mesma.

Esclareço ainda que, devido ao contexto atual, tal entrevista obedecerá aos protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde em relação à pandemia de COVID-19. Caso esta seja adiada, a entrevista ocorrerá por intermédio de videoconferência, no momento em que lhe for mais oportuno. Para tanto, solicito sua autorização para gravação em áudio, a qual será transcrita, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível.

Depois de transcrita esta lhe será apresentada para fim de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, explico que, por se tratar da exposição de opiniões pessoais, isto pode vir a gerar certo desconforto em respondê-las, pois as mesmas estarão associadas à sua formação e atuação profissional. Diante desse tipo de situação a entrevista será interrompida com o intuito de preservar o seu bem-estar, neste sentido, você terá a liberdade de não responder às perguntas, ou mesmo a alternativa de desistir da pesquisa, retirando seu consentimento, fato que poderá ocorrer em qualquer momento que considere conveniente. Neste caso, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo financeiro ou profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação; assumindo-se que, ao término da elaboração do relatório final o mesmo lhe será apresentado a fim de que tome ciência das informações nele contidas e dê anuência

para sua publicação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para as áreas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Bilíngue, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para atuação e formação de professores.

Você receberá uma via deste termo constando o telefone e o endereço do pesquisador principal, a fim de que possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou em qualquer outro momento.

ENDEREÇO PARA CONTATO:

Pesquisador Responsável: Teresa Cristina Leança Soares Alves

Endereço: Rodovia Raposo Tavares km 112, nº 595 – Araçoiaba da Serra/SP

Contato telefônico: (15) 99803-8070

E-mail: teleanca@gmail.com

Eu, professor/professora da

,declaro que fui convidado a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a realizá-la. Afirmino igualmente que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Declaro, também, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, a pesquisadora me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Sorocaba, _____ de _____ de 2022.

Teresa Cristina Leança Soares Alves

Nome do Participante Assinatura do Participante

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO- CAMPUS SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS)

Eu, Teresa Cristina Leança Soares Alves, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa “FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE PÚBLICA EM SOROCABA/SP” orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

O potencial dessa pesquisa científica é apresentar o panorama da formação docente para a Educação de Surdos na cidade de Sorocaba (ou em cidades do interior paulista), em busca da melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes surdos da cidade, para que possam ter seus direitos educacionais e linguísticos respeitados. A proposta desse estudo, portanto, identificar como os professores que trabalham com os alunos surdos na rede pública da cidade de Sorocaba nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entendem sua formação e prática pedagógica.

Nestes termos, você foi selecionado (a) para participar de uma pesquisa envolvendo o tema supracitado, por ser professor (a) da Rede Municipal de ensino da cidade de Sorocaba / SP, lotado (a) na _____, local onde este estudo será realizado, e por desenvolver em sua prática docente ações consideradas inclusivas.

A pesquisa se constituirá de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre aspectos que envolvam sua formação e seu trabalho como educador nesta unidade educacional, local em que a mesma, possivelmente, ocorrerá, a fim de não lhe gerar nenhuma despesa financeira decorrente de deslocamentos. Caso se sinta constrangido (a) em realizar a entrevista no ambiente de trabalho, poderá escolher outro local, conforme a sua escolha, ou realizá-la por meio de videoconferência.

A princípio, você não terá nenhuma despesa, no entanto, se houver algum tipo

de gasto com transporte e/ou alimentação, decorrente da pesquisa, você será ressarcido por mim; ressaltando que a participação, neste trabalho, é voluntária não havendo, portanto, nenhuma remuneração financeira pela mesma.

Esclareço ainda que, devido ao contexto atual, tal entrevista obedecerá aos protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde em relação à pandemia de COVID-19. Caso esta seja adiada, a entrevista ocorrerá por intermédio de videoconferência, no momento em que lhe for mais oportuno. Para tanto, solicito sua autorização para gravação em áudio, a qual será transcrita, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita esta lhe será apresentada para fim de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, explico que, por se tratar da exposição de opiniões pessoais, isto pode vir a gerar certo desconforto em respondê-las, pois as mesmas estarão associadas à sua formação e atuação profissional. Diante desse tipo de situação a entrevista será interrompida com o intuito de preservar o seu bem-estar, neste sentido, você terá a liberdade de não responder às perguntas, ou mesmo a alternativa de desistir da pesquisa, retirando seu consentimento, fato que poderá ocorrer em qualquer momento que considere conveniente. Neste caso, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo financeiro ou profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação; assumindo-se que, ao término da elaboração do relatório final o mesmo lhe será apresentado a fim de que tome ciência das informações nele contidas e dê anuência para sua publicação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para as áreas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Bilíngue, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para atuação e formação de professores.

Você receberá uma via deste termo constando o telefone e o endereço do

pesquisador principal, a fim de que possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou em qualquer outro momento.

Endereço para contato:

Pesquisador Responsável: Teresa Cristina Leança Soares Alves

Endereço: Rodovia Raposo Tavares km 112, nº 595 – Araçoiaba da Serra/SP

Contato telefônico: (15) 99803-8070

E-mail: teleanca@gmail.com

Eu, _____, professor/professora da _____, declaro que fui convidado a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a realizá-la. Afirmando igualmente que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Declaro, também, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, a pesquisadora me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Sorocaba, _____ de _____ de 2023.

Teresa Cristina Leança Soares Alves

Participante Assinatura do Participante